في علم النفس المعرفي والتربية الخاصة

الميتا إنفعالية

METAEMOTION

لدى العاديين وذوي الإعاقة الذهنية

الأستاذ الدكتور
حمدي علي الفرماوي
أستاذ علم النفس التربوي بجامعة المنوفية - ج.م.ع
وجامعة عمان العربية للدراسات العليا - الأردن

الدكتور
وليد رضوان حسن
علم النفس التربوي بجامعة القصيم
بالمملكة العربية السعودية



www.darsafa.net

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ﴾

صدق الله العظيم

في علم النفس المعرفي / التربية الخاصة

الميتــاإنفعـاليـة

في علم النفس المعرفي والتربية الخاصة

الميتاإنفعالية

Metaemotion

(لدى العاديين وذوي الإعاقة الذهنية)

الأستاذ الدكتور

حمدي علي الفرماوي

أستاذ علم النفس التربوي

بجامعة المنوفية – ج.م.ع

وجامعة عَمان العربية للدراسات العليا – الأردن

الدكتور

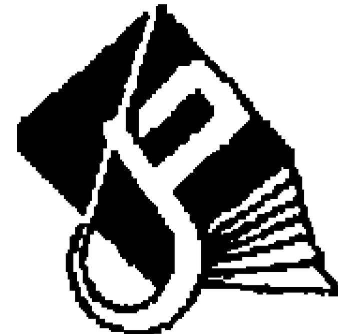
وليد رضوان حسن

علم النفس التربوي بجامعة القصيم

بالمملكة العربية السعودية

الطبعة الأولى

2009م - 1430هـ



دار صفاء للنشر والتوزيع - عمان

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (3702/ 4/ 2008)

574

الغرماوي، حمدي علي

الميتاانفعالية بين النموذج والتدريب/ حمدي علي الغرماوي.- عمان: دار صفاء، 2008 .

( ) ص

ر . أ: (3702/ 4/ 2008)

الواصفات : / المعاقون/ / الإعاقة العقلية/

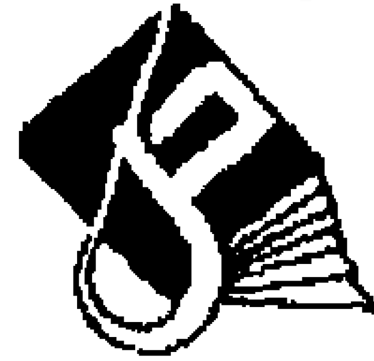
* تم إعداد بيانات الفهرسة الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

حقــوق الطبع محفوظة للناشر

Copyright ©
All rights reserved

الطبعة الأولى

2009 م - 1430 هـ



دار صفاء للنشر والتوزيع

عمان - شارع السلط - مجمع الفحيص التجاري - تلفاكس4612190 6 962+

ص.ب 922762 عمان - 11192 الاردن

DAR SAFA Publishing - Distributing

Telefax: +962 6 4612190 P.O.Box: 922762 Amman 11192- Jordan

http://www.darsafa.net

E-mail :safa@darsafa.net

ISBN 978-9957-24-346-3 ردمك

الإهداء

إلى:

*تلاميذنا الذين ينطقون العربية في أي مكان.

*زملائنا في البحث العلمي السيكولوجي ممن ينطقون العربية في أي مكان.

اعتزازاً واحتراماً

أ. د حمدي الفرماوي

د. وليد رضوان

الفهرس

الفصل الأول

مقدمة عن الإنفعالات والعواطف

الفصل الثاني

الميتا إنفعالية

الفصل الثالث

نموذج إجرائى مقترح لمهارات الميتا إنفعالية

الفصل الرابع

العجز الميتا إنفعالي لدى الإطفال المعاقين ذهنيا

الفصل الخامس

النماذج النظرية للتدريب على مهارات الميتا إنفعالية

الفصل السادس

برنامج لتدريب الأطفال على مهارات الميتا إنفعالية

تقديم الكتاب

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ ﴾ صدق الله العظيم

نقدم بين يديّ المتخصص العربي في علم النفس التربوي بصفة عامة وعلم النفس المعرفي والتربية الخاصة بصفة خاصة موضوعاً حديثاً يعالج مهارات الميتا إنفعالية، ذلك المفهوم الذي يتناول المهارات الميتا معرفية عن الانفعال والتي تعنى وعى الإنسان بعملياته العقلية أثناء الموقف، بالإضافة إلى إدارة هذه العمليات. وقد قدمنا في كتابنا السابق موضوع الميتا معرفية ونماذجها وكيفية التدريب عليها والذي نشر عام 2004، أما الكتاب الحالي فيتناول الميتا معرفية في مواقف السلوك الانفعالي والذي يدل إجمالاً عن أن سلوك الإنسان تكاملي فيه المكون العقلي المعرفي وفيه الأبعاد الانفعالية، لذا فإن المتخصص في علم النفس المعرفي يجد فيه إهتمامه، وكذلك المتخصص في التربية الخاصة حيث تناول الكتاب العجز الميتا إنفعالي لدى فئة المعاقين ذهنياً، أيضاً يجد المتخصص في علم نفس التعليم والتعلم إهتماماته حيث تعرضنا إلى نماذج التدريب وتعليم الميتا إنفعالية على المستوى النظري إضافة إلى جلسات تدريبية عملية. ويبدأ الكتاب بتمهيد كافي عن الإنفعالات وصورها والعواطف ومكوناتها، وعلاقة الجهاز العصبي بالإنفعالات، ثم معالجة الإنفعال في التمثيل قبل الإداركي والتمثيل الإدراكي، ثم كيفية قياس الإنفعال وبهذا قد مهدنا لفهم الميتا إنفعالية بمكوناتها ونماذجها ولم تترك المجال دون دراستها مع العاديين وذوي الإعاقة الذهنية.- ودون أن تقترح نموذج إجرائى لمهارات الميتا إنفعالية يكون أداة للباحثين، في التدريب والتنمية للأسوياء وذوي الإحتياجات الخاصة.

نرجو من رب العزة سبحانه وتعالى أن يسامحنا فيما نكون قد قصرنا ويجزينا من فضله على ما تكون قد أخلصنا فيه، يوم لا ينفع مال ولا بنون إلا من أتى الله بقلب سليم..

أ.د حمدي الفرماوي.

د. وليد رضوان.

المنوفية 5/ 10/ 2007

EM./ Hamdy fahl 2005 @ Yahoo.com

W. Site/www. Kypuspsychology. tk

المقدمة

ليست مشاعرنا - نحن البشر- هى ما تميزنا عن الحيوانات ، ولكن مقدرتنا على فهم انفعالاتنا أو التفكير فيها وإدارتها هى التى تضعنا على قمة مدرج التطور الحيوى؛ فالقشرة المخية العصبية Neocortex التى نحوزها تعطينا الحق فى أن يكون لنا إحساس تجاه مشاعرنا، وملاحظة ردود أفعالنا تجاهها أيضاً، ومِن ثمَّ ضبط هذه المشاعر والسيطرة عليها.

وعليه فتعليم الأطفال أن يفهموا انفعالاتهم ويديروها جيداً ويتواصلوا بها سوف يؤثر فى العديد من اتجاهات نموهم ونجاحهم فى الحياة، وفى المقابل فإن فشل الآباء فى تعليم أطفالهم تلك المهارات قد يجعلهم عرضة للفشل فى كافة جوانب حياتهم سواء الاجتماعية أم المهنية منها أم الأكاديمية، وهو ما أكده جابر عبدالحميد(311:2004).

فالانفعالات تعنى الإنسان بعقله ووعيه، أما، ونموذج الأداء العقلى الذى يستبعدها إنما هو نموذج بائس لا يمثل إلاً مجرد رؤية ضبابية تلقى ظلالاً من الشك حول فهمنا لعمل العقل البشرى، وبالرغم من ذلك فقد انغمس المتخصصون فى العلوم النيوروسيكولوجية والمعرفية - منذ وقت غير بعيد - بدراسة الأساس العصبى للعمليات المعرفية Cognition كالإدراك والانتباه والذاكرة، وتجاهلوا -فى معظم الأحيان- دور العقل فى الانفعال Emotion والعمليات التى تنظمه وتسيطر عليه.

إن تركيز جاردنر (1983) Gardner - فى نظريته عن الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences - على العناصر المعرفية فى الذكاء الشخصى Personal Intelligence يعكس روح العصر الذى طبع دراسات علم النفس، والذى شكّل رؤاه وأفكاره بطابعه. فمبالغة علم النفس فى التأكيد على الوعى

دون إبراز دور الانفعالات والعواطف كانت الطابع المميز لهذا العلم فـي منعطـف معين من تاريخه. فخلال عقـود منتصـف القـرن العشـرين هيمـن السـلوكيون كـ Behaviorist على دراسات علم النفس، حيث أكدوا على أن السلوك الظاهرى - وحده - الذى نستطيع رؤيته بموضوعية من الخارج هو ما يمكن أن نقـوم بدراسته بدقة علمية، واستبعد السلوكيون بذلك الحياة الداخلية للإنسـان برمتـها مـن مجـال الدراسة العلمية.

وقد شهدت السنوات الأخيرة من عقد الستينيات سيطرة الحكمـة التقليديـة على المعرفيين كـ Cognitivist والتى مؤداهـا »أن الذكـاء يسـتلزم معالجـة الوقـائع على نحو صارم يتسم بالهدوء« وهو ما كان يمثل نوعا من العقلانية الفائقة، فالعلماء الذين ركزوا على الجانب المعرفى وتمسكوا بهذا الرأى كنموذج فاعل للعقل تناسوا أن العقلانية تقودها المشاعر، بـل ويمكـن أن تغـرق فيـها أيضـا، وبذلـك لا يكـون النموذجان السلوكى والمعرفى سوى هذا النموذج الضبابى الـذى يضعـف العقـل ويفقره ويفشل فى تفسير قوة المشاعر والانفعـالات التـى تعطـى نكهـة للعقلانيـة. ولقد أخذت هذه الرؤية -العلمية المشوهة غير المتوازنة عن الحياة العقلية الخالية من الانفعالات والتى سادت السنوات الثمانين الماضية - تتغير تدريجيا بعد أن بدأ علم النفس يعترف بدور الانفعالات الأساسية فى عملية التفكـير، حيـث جـاء أنصـار نظرية إدراك الذات Self-perception أمثال "لايـرد" Laird وزملائـه ليؤكـدوا علـى وجهة نظـر تكامليـة مـن خـلال نتـائج أعمـالهم [لايـرد (1984) Laird ولايـرد، وبريسلير (1992) Laird & Bresler، ولايرد، وأبوستوليريز Laird & Apostoleris (1996)] التى أوضحـت أن المشـاعر عبـارة عـن منظومـة معقـدة مـن معلومـات وإلماعـات Cues مختلفـة تعـبر عـن درايتنـا بـالذات Self-awareness بانفعالاتنـا واتجاهاتنا ورغباتنا بمـا يجعـل هـذه المشـاعر أدوات للعمليـات المنطقيـة Rational processes نفسها، وبما يجعلها قاعدة بيانات للمساعدة فـى العمليـات الانعكاسـية التأملية Reflective Processes والتى تندرج تحتها مراقبة الذات Self-Monitoring

وتنظيم الذات Self-regulation للانفعالات وضبطها، وهذه العمليات هي المتضمنة فيما يطلق عليه في الكتاب الحالي "الميتاانفعالية" *Metaemotion .

ورغم الندرة الشديدة في الدراسات التي اهتمت بمصطلح الميتاانفعالية وبمحاولة تحديد أبعاده منذ أن صاغه "جوتمان" وزملاؤه (1995) .Gottman, et al مماثلة بمصطلح الميتامعرفية Metacognition الذي صاغه "فلافل" (1976) Flavell، فإن جوتمان يقدم نموذجا للميتاانفعالية - كما سنعرض له لاحقا - يعتمد على تعريف قاصر وغير شامل لكافة مكونات الميتاانفعالية، إلا أن هناك العديد من الدراسات تناولت بعض مهارات وأبعاد الميتاانفعالية كالوعي بالانفعالات، و مراقبة الذات لها، وتنظيم الذات أثناء الانفعالات وضبطها، والخبرة الميتامزاجية Metamood Experience ... وذلك دون الإشارة الصريحة والمباشرة إلى أنها تعد مكونات لما أسماه جوتمان بالميتاانفعالية؛ كما أن القليل قد اهتم بصياغة نماذج يضم بعض هذه المكونات متضمن فيما ما يسمى بذكاء الانفعال Emotional Intelligence، وبعضها اهتم بصياغة نموذج لأبعاد مكون واحد للميتاانفعالية هو مكون الخبرة الميتامزاجية؛ إلا أن هذه الدراسات جميعا قد أكدت على أهمية تدريب أطفالنا وتلاميذنا على مهارات الوعي والسيطرة على انفعالاتهم لما له من أهمية في نجاحهم الاجتماعي والأكاديمي والمهني.

وعليه فإن الكتاب الحالي يحاول صياغة نموذج إجرائي شامل لمهارات الميتاانفعالية يتلاشى أوجه القصور في النماذج السابقة، ويستقي أبعاده من الدراسات السيكولوجية والكلينيكية - كما سنعرض له لاحقا - والتي تناولت

---

* مقطع "Meta" لا يقابله في العربية لفظ يفي كاملا بالمعنى الأجنبي ، المراد به (ولذا قيل ميتافيزيقية ، مثلا) و خاصة في حالتنا هذه التي لا تعني فقط ما وراء أو ما بعد ، و مماثلة بتبرير حمدي الفرماوي (2004) في تعريفه لمصطلح الميتامعرفية Metacognition على أنه مجموعة من مهارات الوعي و الإدارة التنظيمية للعمليات المعرفية التي تتم قبل و بعد و أثناء التعامل المعرفي للإنسان في الموقف، فإننا هنا نبقي على مقطع ميتا ملاصقا للكلمة العربية انفعالية لأننا نعني به مجموعة مهارات الوعي والإدارة التنظيمية التي تتم قبل و بعد و أثناء تعامل الإنسان في المواقف الانفعالية .

أسباب العجز فى الضبط الواعى للانفعالات وأشكال الفشل فـى إدارتـها خاصـة لدى بعض الفئات التى تعـانى نقصـا فـى هـذه المـهارات، مثـل: المعـاقين ذهنيـا Mental Retarded People وذوى اضطرابـات قلـق مـا بعـد الصدمـة Post Traumatic Stress Disorders (PTSD)، ومن يعانون من الانفجـارات الانفعاليـة Emotional Explosiveمثـل انفجـارات الغضـب وانفجـارات الفوبيـا Phopias وانفجارات الحزن ... الخ.

ومن هنا، يمكـن القـول أن هـذا العمـل المتواضـع الـذي نقدمـه بـين يـدي المتخصصين في علم النفس في العالم العربي، يحاول أن يصيغ منظورا وتصـورا عـن الميتاإنفعاليـة ومهاراتـها، فيقـدم نموذجـا، لأول مـرة في الدراسـات النفسـية عـن الميتاإنفعالية، ونموذجا إجرائيا قابل للتوظيف في التدريـب والنـهوض بالميتاإنفعاليـة لدى العاديين وذوي الإعاقة الذهنية، وليس مجرد إطارا نظريـا بـل نقـدم دراسـات قمنا بإجراءها وتدريبا على الميتاإنفعالية قمنا بوضع برنامجها.

1

الفصل الأول

مقدمة عن الإنفعالات والعواطف

الفصل الأول

مقدمة عن الإنفعالات والعواطف

تمثل الانفعالات Emotions وكذلك العواطف Sentiments جانبا مهما من جوانب البناء النفسي بصفة عامة ، والبناء الوجداني للإنسان بصفة خاصة ، ويمكن القول : أن الإنسان بدون انفعالات وعواطف تكون حياته جامدة ونمطية ، بل أن هناك من البشر من لا يكون انفعالهم في وقته المناسب أو بالقدر المطلوب ، أو تكون عواطفهم غير معبر عنها بالطريقة المناسبة، فيوصفون بالجمود الانفعالي أو بأنهم عديمو المشاعر ، الانفعال والعاطفة إذاً في الإنسان هما وقود الحركة والحيوية فيه.

وليست الانفعالات أو العواطف في الإنسان مجرد مشاعر أو إحساسات ، أو حتي متغيرات وجدانية فقط، بل كل منهما يعطي الشخصية طابعها الخاص المميز. كما أن لها تأثير مباشر علي العمليات العقلية المعرفية للإنسان وعلى تحريك سلوكه أو توجيهه علي نحو ما ، في الوقت الذي تنعكس فيه أثارهما على الجوانب الفسيولوجية والاجتماعية للإنسان.

من جهة أخرى ، فإن كلا من الانفعال والعاطفة يعتبر الشحنة الموجهة للدوافع والمصاحبة لها ، فضلا عن ذلك ، فإن كلا من الانفعال والعاطفة يمثل مستوي أكثر تعقيدا من الدوافع ، لذا ينظر إليهما كتنظيم للدوافع ، كما يشير إلى ذلك مصطفي فهمي (1987) ويستثار الانفعال أو العاطفة بأنماط المثيرات الفطرية كما يستثار بالمثيرات المتعلمة ومواقف الإنسان الاجتماعية.

طبيعة الإنفعال :

يتضح مما سبق أنه من الصعب أن نفصل الانفعال عن طبيعته الدافعة للسلوك، فالانفعال قوة دافعة ، في الوقت الذي يصاحب الدوافع ويوجهها ، فدافع الجوع كأى دافع في زيادته يزيد من توتر الإنسان، فيختل توازنه ، وتلك حالة وجدانية غير سارة ، وبقدر الانفعال الذي يصاحبه ، وفي ضوء المعايير التي في ضوئها تعلم الإنسان كيف يحصل علي الطعام وأسلوب تناوله ، يكون سبيل اشباع هذا الدافع.

أيضا نجد انفعالا مثل الغضب أو الحقد يؤدي إلي المقاتلة أو العدوانية ومن ثم فإن الانفعالات هنا تؤدي دور الدافعية للسلوك.

وفي عرض حمدي الفرماوي (34: 2004 B) للإنفعال ذو الطبيعة الدافعية يحدد المصادر الوجدانية للدافعية في:

* زيادة التنافر الوجداني أو نقصانه.
* زيادة الشعور بالأفضل أو الأحسن.
* نقص الشعور بالسيء أو الشيء غير المرغوب فيه.
* زيادة الشعور بالأمن نتيجة لنقص ما يهدد تأكيد الفرد لذاته.
* الوصول إلى مستوى مناسب من التفاؤل.

والانفعال مثل العاطفة ، ذو طبيعة فطرية ، فانفعالات الإنسان وعواطفه تنتظم وتتشكل وتعبر عن نفسها في إطار ما اكتسبه الإنسان من التنشئة الاجتماعية واستثارة البيئة ، ويؤثر مستوى نضج الإنسان وكذلك المرحلة العمرية التي يمر بها علي أسلوب تعبيره عن انفعالاته وكذلك عواطفه.

والانفعال يمثل خبرة شعورية مدركه يمر بها الإنسان في موقف ما ، وهي تعبر عن الجانب الوجداني ، ممثلا في فرح أو سرور ، في لذة أو ألم ، في غضب أو هدوء ، وهكذا بما يتناسب مع موضوع الانفعال.

من ناحية أخري فإن للانفعال توابعــه ، أو تصاحبه تغيرات فسيولوجية ومورفولوجية ، الأولى : تتعلق بما يصاحب الانفعال من إفرازات للــهرمونات أو تقلص للعضلات أو زيادة في ضغط الــدم ، أو التشنجات العصبية ، والثانية : تتعلق بالجانب المورفولوجي ، الذي يشير إلى ما يصاحب الانفعال من تغير في ملامح الوجه ، مثل : إحمرار العينين والوجه وتقطيب الجبين ، وتغير لون الشفاة.

وقد يصاحب الانفعال بعض الحركات الجسمية ، سواء كانت حركة يد أو وجه أو أرجل أو شفاه ، لينتج عن ذلك اشارات أو ألفاظ ، أو رد فعــل حركـي معين.

ومن الانفعالات ماهو بسيط ، أي لا يتضمــن أكـثر مـن جـانب وجدانـي واحد ومنها ما هو مركب ، بمعني تضمنــه لأكـثر مـن جـانب أو بعـد وجدانـي ، ويمكن اعتبار هــذا المنظـور سـبيلا لتصنيـف الانفعـالات حتي يســهل دراسـتها وتفسيرها.

فمن الانفعــالات البسـيطة : انفعـال الخـوف والغضـب والفـرح والحـزن والشعور بالذنب واليأس ، أما الانفعالات المركبة فمنـها انفعـال الحسـد والغـيرة والزهو والحياء.

1- الخـوف :

الخوف هو أحد أعظم هبات الطبيعة ، فهو يساعدنا على أن نظل على قيد الحياة، وعلى أن ننجح ونـؤدي دورنـا وفي دفـع الجنـس البشـري إلى الأمـام. إن الأطفال الرضع والأطفال الذين لا يزالون يحبون وينجذبون تجاه مـا يحـدث لهـم من الإثارة حيث لا يخافون من المثير ، فـهم يطلبـون المخـاوف ، ومعظـم لعبـهم المبكر والعفوي يتركز حول هذه العاطفة عن طريق اللعـب مـع المخيـف ، وهـم بهذا يختبرون قدرتهم ويختبرون العالم من حولهم.

والخوف يساعدنا على أن نحدد طريقنا، وعندما تعمل هذه العاطفة بشكل جيد ، فإنها تقود دافعنا الغريزي إلى الأمام بإيقاع ثابت وآمن. إننا جميعا نحتاج إلى قدر معين من القلق لتغذية دوافعنا وبحثنا عن المعرفة والتطور .

ولذلك فإن استجاباتنا القائمة على الخوف هي في جوهرها ، نظام إنذار وكبح. فالخوف قد وجد بحيث يسمح لنا بأن نعرف بأننا قد دفعنا بأنفسنا بسرعة زائدة عن الحد باتجاه المجهول ، أو أننا قد أقدمنا على أمر ينطوي على قدر كبير من المخاطرة والمغامرة. وعندما ندرك "الخطر" ، فإن للخوف القدرة على تجميد أجسادنا وعلى إمدادنا بشكل كامل بمواد كيميائية مقوية إضافية تمكننا من المواجهة أو الهرب من التهديد الذي يحيط بنا.

والخوف انفعال بسيط يصاحب بعض الدوافع ، مثل دافع العدوان أو دافع الأمن في الوقت الذي يلعب دور الدافعية الموجهة للسلوك . وقد يبدو الخوف في التقلص أو الانسحاب أمام موضوع الخوف ، وقد يبلغ بالإنسان إلى حد الهرب من المكان.

ومن صور الخوف الخوف الدال على نقص الإيمان ، وقصر الإدراك ، فمنه خوف الإنسان من إنسان آخر ، اعتقادا بأن الآخر سوف يقطع رزقه أو يؤثر سلبا علي مستقبله وهنا يتبع الإنسان سلوكيات سلبية، مثل النفاق والرياء والتملق ، ويبعد عن يجب أن يعمله ليرضى به ربه ، فقد لجأ إلى العبد ونسى رب العباد. هنا يهتز توافقه مع الذات في سبيل تكيف اجتماعي سالب .. وهناك الخوف من الموت وهو مرتبط بذات الإنسان حيث فقد الهوية أو العدم لكن يختلف التعبير عنه من إنسان لآخر.

وقد تناول علم النفس الحديث موضوع الخوف من الموت الذي يتزايد مع الأعمار العليا ، وهي حالة انفعالية أطلق عليها قلق الموت أحيانا ، وأطلق عليها الخوف من الموت أحيانا أخري ، وعموما هي حالة ذات صلة قوية بحالة القلق العام عند الإنسان ، فيذكر أحمد عبدالخالق (1987) أن الموت بصفة عامة يعد أحد مصادر القلق العام لدى الإنسان ، وبخاصة في ظروف معينة ولدى فئات

خاصة. ومن التغيرات الجسمية والفسيولوجية المصاحبة للخوف زيغ البصر أو شخوصه ، واتساع حدقة العينين فلا تطرف ، والذهول ، وانتفاخ الرئة التي تحرك القلب ، حيث يتصور الإنسان أن القلب ينخلع منه رعبا.

2- الغضب :

الغضب انفعال من النوع البسيط ، إذ لا يتضمن أكثر من جانب وجداني ، وقد يساهم الغضب في مستوى معين منه في إعادة التوازن حين يعبر عنه الإنسان بأسلوب معتدل فيوجه سلوكه توجيها مفيدا ، وقد يدل الغضب علي حالة من الضغط النفسي يمر بها الإنسان نتيجة لعدم اشباعه حاجة ما من حاجاته، إما لوجود عوائق خارجه عن امكاناته ، أو نتيجة لنقص قدراته واستعداداته اللازمة .

وفي الحالة الأولى فإن الغضب قد يساعد الإنسان في التغلب على العقبات في سبيل خفض التوتر وإعادة التوازن أما في الحالة الثانية فقد يستمر الغضب ويشتد ويعوق حياة الإنسان ، مما قد يؤدي به إلى الاعتداء على نفسه أو على غيره.

والغضب مثل الخوف يعبر عنه الإنسان بطرق مختلفة، كالهرب من الموقف (الانسحاب، أو النكوص، أو العدوان، فغالبا ما تأخذ عداوة الصغار أو غضبهم من السلطة (الأباء أو المدرسين) شكل الانحياز لتيارات أخرى مغايرة، ويأخذ هذا الانحياز أشكالا وصورا مختلفة، أبسطها أرتداء الملابس الغريبة أو الشاذة، وأعقدها التطرف السلوكي، الذي من خلاله يتم تحويل الإنسان لمجال الغضب، فبدلا من تفريغ غضبه على المصدر الحقيقي، فإنه يفرغ غضبه على المجتمع. والغضب على فقد قيمة إنسانية معينة عند الآخرين، أو الغضب للعقيدة (الحمية) وهي غضب محمود.

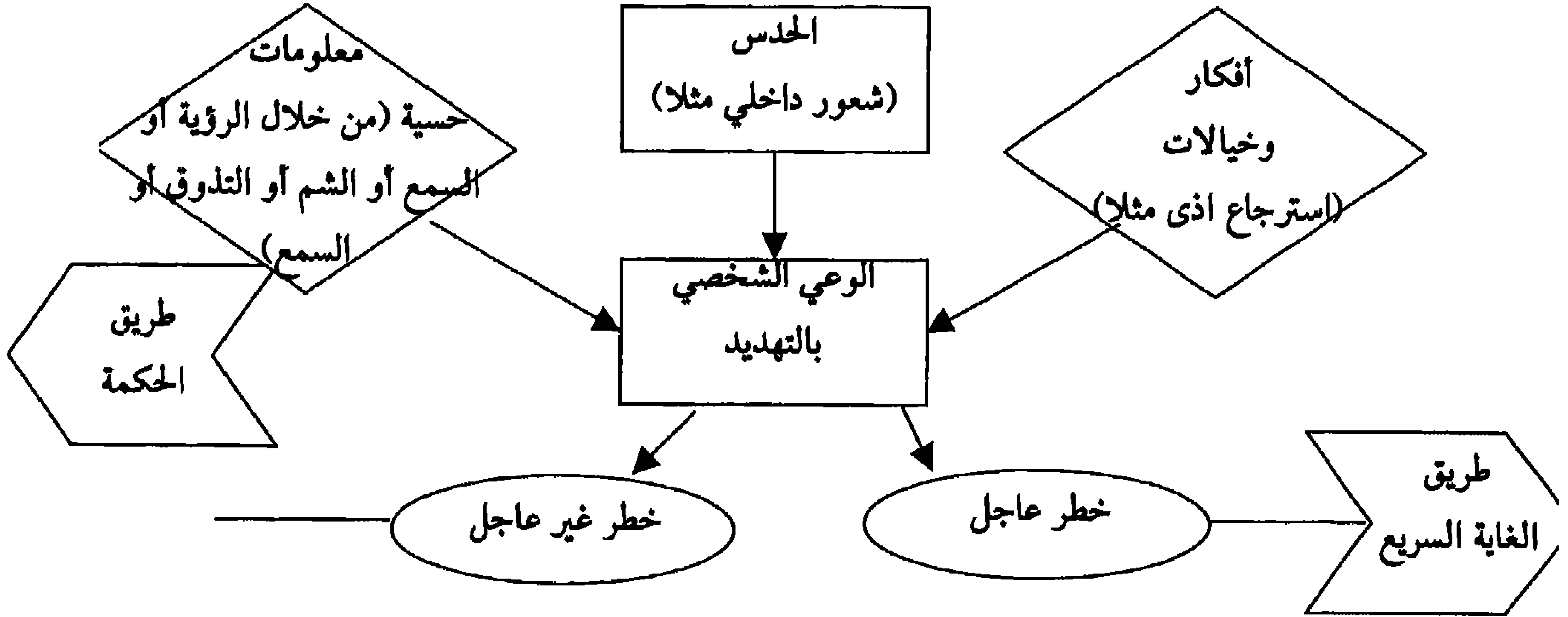
وتذكر جيل لندنفيلد **Lindenfield (2000)** أنه ولسوء الحظ فإن نظام الكبح الذي ينطوي عليه الخوف يثبت أنه نظام قاصر بدرجة تجعله لا يفي بمتطلباتنا منه ، حتي في حياتنا اليومية حينما لا نكون مهددين بشكل شديد. إن ما

فرضناه على أنفسنا من أسلوب حياة حافل بالضغوط والزحام يضغـط علـى زر الخوف لدينا بسرعة وقوة. والغريـب هـو أن مـا لدينـا الآن مـن معرفـة بأنفسـنا وبالعالم لا يبدو أنه قد ساعدنا في هذا المجال. إننـا الآن أكـثر وعيـا مـن الأجيـال السابقة بالتهديدات المحتملة لصحتنـا وسـلامتنا، ونحـن نقلـق مـن الطعـام الـذي نتناوله لأننا نعرف الأن الكثير جدا عما يمكن أن يسببه من أضرار ، ونقلق كذلك من الوقوع في الحب لأننا نعرف أن هناك عوامل كثيرة قد تدمر العلاقة ، وكذلك يصيبنا القلق من تربية أطفالنا لأننا نعرف مدي سهولة أن نرتكب في تربيتهم مـن أخطاء يستمر أثرها لأجل طويل.

ونتيجة لذلك يجد الكثيرون منا أن الاستجابة القائمة علـى الخـوف تعمـل اعتباطيا تماما وعادة ما تتعطل . قد نجد أنفسنا وقد تجمدنا رعبا في مواجهة تـهديد بسيط أو متخيل ، بينما في أوقات أخري قد نقدم علي مخـاطر مؤذيـة إلى حـد لا يصدق ونتعجب فيما بعد لماذا غاب عنا الخوف على هذا النحو غير الملائم .

وعندما يصل الإنسان إلي هـذه المرحلـة مـن سـيطرة الغضـب يكـون مـن الصعب للغاية أن يحتفظ بالسيطرة علي نفسه من الناحية الفسيولوجية ويكون من السهل اللجوء إلى المهدئات والمخدرات. وثمة أمر خطير آخر هـو بدايـة نوبـات الشعور بالذعر التي تنتج عن نوبات القلق التي تصيب الإنسان بالعجز الشـديد ، وتوضـح جيـل لندنفيلـد **Lindenfield (2004)** المراحـل السيكوفسـيولوجية للغضب في جدول (45) الأتي :

شكل (45) يوضح المراحل السيكوفسيولوجية للغضب



القشرة العصبية مركز التفكير	
مخزون الحكمة للتعلم من الخبرات السابقة والتعلم والتدريب المتقن	الإدراك الواعي بالانفعالات (شعر بالغضب أو الضيق مثلا)

مفتاح التحكم

مركز معالجة الانفعالات بالمخ	
صور الأحداث المخزونة لاستجابة وقتية سريعة	مخزن ذاكرة الخبرات الانفعالية السابقة

مراكز التغيرات البيوكيميائية بالمخ
(إفراز الهرمونات)

التغيرات الفسيولوجية بالجسم
(زيادة ضربات القلب أو إنقباض العضلات)

الاستجابة البدائية	الفعـــل	استجابـــة
اضرب / اهرب وتخشب		واعية معقدة

3- الفـرح :

يعبر الفرح كانفعال عند الإنسان عن حالة استثارية معممة ، أو غير متميزة ، تستدعيها مواقف كثيرة في حياة الإنسان.

وحالة الفرح تمثل رد فعل لاشباع الإنسان لحالة مرغوب فيها أو بلوغ غاية منشودة، والفرح دليل علي السعادة التي يختلف مصدرهـا مـن إنسـان إلى أخـر ، وحالة الفرحة المعتدلة تعطي للإنسان توازنا نفسيا مهما ، وتعطـي فرصـة صافيـة هادئة للتفكير والتأمل وتأكيد الذات.

4- الحـزن :

الحزن انفعال يعكس استجابة الإنســان لعـدم اشـباع حاجتـه أو الوصـول لغاية مأمولة ، وهو عكس الفرح في المصدر ، وفي التعبير عنه. وقد يسـبق الحـزن حالة من الفرح تمر بالإنسان . ولذلك فإن الفـرح يرتبـط بـالحزن ، أيضـا يرتبـط الخوف بالحزن.

وكما ذكرنا في انفعال الفرح من أن مصادره متعددة ، فنفس الشيئ بالنسبة للحزن ، إذ أن هناك الإنسان الذي يحزن حزنا شديدا لمجرد فقد جـزء مـن مالـه ، وهناك إنسان يكون مستوي الحزن لديه نتيجة لفقد ماله أو مـا شـابه ذلـك بقـدر بسيط لا تتوقف عنده حياته ، وهناك الإنسان الذي لا يشتد حزنه إلا غـيرة علـي ما يمس دينه أو قيمه أو عقيدته أو عرضه أو وطنه ، وهذا هو الحزن المحمود وفيـه سويه.

5- الشعور بالذنب :

الشعور بالذنب ، والاحساس به ، انفعال ينتمي إلي قيم الإنســان الفطريـة التي فطره الله عليها ، كما ينتمي إلي القيـم المكتسـبة الـتي نشـأ عليـها ، فالشـعور بالذنب تبعا للمصـدر الأول يكـون نتيجـة لنزعـة الإنسـان للإثابـة والبعـد عـن العقاب، وهي مكون البناء النفسي في فطرة الإنسان التي تمثـل العمـق في ضمـيره

(حمدي الفرماوي، 2001) ثم تأتى قيم الإنسان التي يكتسبها عبر التنشئة الاجتماعية لتلعب دورا موجبا في تعزيز هذه النزعة ، أو تقوم بدور التعزيز السالب ، فيختل ضمير الإنسان ويبعد به عن فطرته.

ويعتبر أول شعور بالذنب أو الندم في تاريخ البشرية هو إحساس آدم عليه السلام نتيجة غواية الشيطان له، وقد اعتبر آدم وحواء أن ما فعلاه ظلم لنفسيهما فتوجها إلى غفار الذنوب ليغفر لهما هذه الزلة.

يقول تعالى:﴿ قَالَا رَبَّنَا ظَلَمْنَآ أَنفُسَنَا وَإِن لَّمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ ٱلْخَـٰسِرِينَ ?﴾ (الأعراف: 23)

أما اعتبار الشعور بالذنب كناتج عن استثارة للضمير ، والذي اكتسب الإنسان مكوناته من التنشئة الاجتماعية ، فهذا هو مدخل علم النفس في دراسته كدافع يوجه سلوك الإنسان علي النحو الذي اكتسبه في طفولته ، فالأنا الأعلى عند الفرويديين هو مصدر الشع ور بالذنب ، والذي يأتي الإنسان حين لا يتوافق سلوكه مع اكتسابه من قيم في طفولته.

وقد يكتسب الإنسان قيما أو اتجاهات موجبة ، أو يكتسب قيما واتجاهات سالبة ، ويرى أصحاب مدرسة التحليل النفسي أن هذه القيم وتلك الاتجاهات هي التي تشكل سلوك الإنسان بقية حياته. أما المنظور الذي نتبناه والقائم علي أساس ركائز البناء النفسي فإنه لا يلغي دور التنشئة الاجتماعية في اكتساب القيم والاتجاهات ، لكنه يرى أن التعزيز إيجابا أو سلبا هو لمبدأ الإثابة مقابل العقاب في ضمير الإنسان ، ويكون هذا التعزيز موجبا أو سالبا حسب نوع القيم والاتجاهات المكتسبة وفي ذات الوقت فإن الإنسان إذا اكتسب أو تعززت لديه قيما سالبة فلن يظل أسيرا لها مدى الحياة ، بل الإنسان قابل للرجوع إلى الصحيح بالفطرة السليمة ، أي بفعل النزعة للإثابة والبعد عن العقاب.

والندم أو اللوم نتيجة لشعور الإنسان بالذنب يرتبط بخصائص النفس اللوامة تلك التي تلوم نفسها فترجع إلي طريق الحق ، وهو ندم موجب مرغوب فيه.

6- اليـأس :

اليأس انفعال ناتج عن انقطاع أمل أو ناتج عن احباط شديد الأثر، ويعتبر بعض العلماء – كما يذكر حلمي المليجـي (1983)- أن اليـأس مـن الانفعـالات المشتقة فهو يعقب الخوف ، أما القنوط فليس انفعالا بـل هـو عاطفـة لأنـه أكـثر دواما واستقرارا.

واليأس إذا تكرر مع حياة الإنسان تبرما وضيقا بامتحانات الله تعالي له دل علي نقص في الإيمان ، لأنـه في هـذه الحالـة يلغـي فضيلـة الصـبر علـي البأسـاء والضراء التي من الضروري أن يتصف بها المؤمن، أما الواثق في قضاء الله وقدرته يكون هدفه في النهاية إرضاء الله ورسوله.

7- الحســد :

الحسد انفعال مركب يشتمل على الحقد والغيرة إضافة إلي شعور بـالنقص والدونية ، فيشعر الإنسان بالحقد والغيرة من غيره ، للنعم الـتي أنعـم الله عليـه ، وفي ذلك يقترن به شعور بنقص هذه النعمة عنـده ، وقـد لا يكـون هنـاك نقـص بالمعنى الكمي، إلا أن الإنسان لطمعه وجشعه يتملكه هذا الشعور ، وبدلا من أن يتنافس الإنسان في السعي ، ويتبع الطريق الذي اتبعه غيره ، إذا كان طريقـا طيبـا للحصول على مثل ما في يد غـيره ، أو يقنـع بمـا أعطـاه الله ، بـدلا مـن ذلـك ، ونتيجة لنقص الإيمان وضيق أفقه ، فإن الحقد يملأ قلبه ، والغيظ يتملكــه ، وهنـا يصبح حاسدا ناقما ، بل يصل به الحسد إلى سؤال الله لماذا أعطى غيره ، فيحـاكم الله جل وعلا في مشيئته وملكه والعياذ بالله.

ويعني الحسد بكل هذه المعاني ، وبكل مسـتوياته تلـك الحالـة الـتي يكـون عليها الإنسان انفعاليا حين يتمنى النعمة التي أعطاهــا الله لغـيره مـع زوالهـا مـن الآخر. والحسد بين البشر يتجه إلى مختلف نعم الله من مال وصحة وأولاد.

8- الغـيرة :

تعتبر الغيرة انفعالا مركبا حيث يمتزج بها الشعور بالمنافسة والغضب والخوف والغيظ وحب التملك والشعور بالنقص.

وقد يصل انفعال الغيرة بالإنسان – كما أوضحنا سلفا – إلى حد الحقد والحسد ، وقد يظل في مرحلة تعبر عن مجرد منافسة الإنسان لإنسان آخر في جانب ما من جوانب الحياة ، سواء كانت مادية أو معنوية.

وإذا أردنا توزيعا على متصل لكل من الغيرة والحسد ، فإن أحد طرفي هذا المتصل يكون الغيرة ، حيث يتمنى الإنسان أن يكون في منزلة الآخر أو أن يملك ما لديه دون زوال منه ، أو دون حقد عليه ، والطرف الأخر يمثل الحسد حيث الغيرة السلبية والتي يتمنى فيه الإنسان زوال النعمة عن إنسان آخر.

وكما ذكرنا فإن الغيرة تتوجه نحو أشخاص أو موضوعات فقد يتملك الطفل انفعال الغيرة حين يولد مولود جديد في الأسرة فتنسحب الرعاية وانتباه الوالدين من هذا الطفل لتتركز على هذا المولود ، وهنا يغار الطفل من الصغير ويعبر عن ذلك بالاعتداء على أدوات المنزل أو على الصغير نفسه ، محاولة منه لجذب انتباه والديه إليه مرة أخري ، وهذه من الأخطاء التي تقع فيها معظم الأسر وتؤثر تأثيرا سلبيا على أطفالها ، وعلاجها هو في إحداث التوازن وعدم المغالاة.

ولابد أن نقول أن الغيرة في المستوى العادي مطلوبة حيث تلعب دورا تنشيطيا وحافزا للمنافسة يصل بالإنسان إلى الإنجاز علي النحو المطلوب ، والإنسان الذي تلعب معه الغيرة هذا الدور نراه إذا فشل في إحداث الشيئ أو انجاز ما يود انجازه يقنع بالأسباب لكنه لا يحقد أو يحسد بل يحاول مرة ومرات.

9- الزهـو :

الزهو انفعال مركب يتضمن عدة خصائص وجدانية منها التكبر والاستعلاء والغرور بالإضافة إلى حب الذات النرجسي **Narcissism** .

ويشير حلمي المليجي (1983) إلى اعتبار حب الذات النرجسي عاطفة ففيها انشغال زائد بالذات ، حيث يمثل حب الذات عاطفة لكثير من ميول الفرد الوجدانية.

وتعتبر النرجسية لدى مدرسة التحليل النفسي مرحلة مبكرة للنمو النفسي الجنسي ، حيث يتحول موضوع الليبيدو فيها من حب الآخرين إلى حب الذات.

وتؤدى النرجسية العالية بالإنسان إلى اضطراب تكيفه وذلك لإفراطه في الأنانية ، ويذكر يوسف الحجاجي (1986) أن الإنسان من هذا النوع يطرب لمن يضخم له ذاته ، ويشعر بالعظمة وكأن العالم يدين له ولشخصه ، وينظر للآخرين في ضوء ما يأتي منهم من نفاق وتمجيد واطراء .

إضافة إلى ذلك فإن النرجسي يميل إلى تزكية نفسه بما لا تستحقه، وهذا ما ينهانا عنه سبحانه وتعالى.

10- الحياء :

يعتبر الحياء انفعالا مركبا ، ففيه الخوف ممتزجا مع الخجل ، أما الخوف فيتمثل في رهبة الإنسان من الآخرين في الموقف ، ربما لأنهم يكبرونه سنا أو يعلونه منزلة في العلم أو المركز الاجتماعي أو الوظيفة، أما الخجل فيتمثل في محاولة إتقاء الإنسان ما قد يؤذيه نفسيا أمام الأخرين ، ولكن يمكن القول : إن جانب الخوف في الخجل لا يتعدى احترام الآخرين والخوف على مشاعرهم وعدم تعدي حدود اللياقة والأدب معهم أثناء الموقف ، أما إذا تعدى الخوف هذه الاعتبارات أصبح شيئا مختلفا عن الخوف المقترن بالحياء ، فهو سمة مستقلة ، تحدثنا عنها سابقا.

والحياء سمة إنسانية راقية ، تدفع صاحبها إلى تجنب ما يعيبه أمام الآخرين أو ما يقبح سلوكه في المجتمع الذي ينتمي إليه ، والحياء يدفع بالإنسان إلى المبادرة.

وأحيانا يشكل المركز الاجتماعي للإنسان أو مهنته مرجعا لسلوكه في الحياة، كأن لا يسلك الإنسان ما يعيب انتمائه لهذا المركز أو تلك المهنة أو انتمائه لأسرة صالحة أو معروفة في المجتمع.

والمسلم ذو الحياء الواضح عندما يوجد في مجتمع آخر غير مسلم يلعب الحياء دورا في سلوكه ، حيث لايفعل ما يسيئ انتمائه إلى الإسلام أو المسلمين ، فلقد اصبح الإسلام في هذه الحالة مرجعا أساسيا لسلوكه ، وهذا هو المرجع السامي الفعال.

العواطف :

ذكرنا سابقا أن للعواطف طبيعتها الفطرية مثل الانفعالات ، في الوقت الذي تلعب فيه التنشئة الاجتماعية واستثارات البيئة دورها في نهوض العاطفة وتعلم طريقة اشباعها ، علي أن الطبيعة الفطرية للعاطفة تعود لكونها مجموعة من الانفعالات تتشكل علي نحو ما .

والفرق بين العاطفة والانفعال فرق كبير – كما يشير لذلك مصطفي فهمي (1987) – فبينما يكون الانفعال تجربة عابرة فإن العاطفة تتكون بالتدريج بعد أن مرت خلال تجارب وجدانية.

ويتعرض طلعت منصور وآخرون (1986) إلى تصنيف العواطف من حيث نشأتها ، وهنا نجد عاطفة الحب وانفعالها الحنو ، وعاطفة الكراهية وانفعالها البغض ، أما التصنيف للعواطف من حيث الموضوع الموجه إليه العاطفة ، فنرى للعواطف عدة صور هي :

- عاطفة تتجه نحو الجماد ، مثل حب الإنسان لكائن ما أو مكان ما تربطه بأي منها ذكريات معينة.
- عاطفة تتجه نحو حيوان (كالشخص المحب للخيل).
- عاطفة تتجه نحو شخص من نفس النوع وهذه تسمي صداقة.
- عاطفة تتجه نحو مثل عليا (مثل حب الفلاسفة للخير والحق).
- عاطفة تتجه نحو الجماعة ، مثل حب القائد لجيشه ، والمعلم لتلاميذه، والرئيس لمرؤسيه.

من ناحية أخرى فإن البعض من علماء النفس قد نظروا إلى العقد النفسية في الإنسان كعاطفة ، فعندما تتزايد الشحنة الانفعالية في عاطفة الكراهية مثلا ولا تجد لها تصريفا فإنها تكبت وتستدعي باستثارات تلقائية في مواقف معينة.

وينظر البعض من علماء النفس الأمريكيين _ كما يذكر حلمي المليجي (1983) – إلى العاطفة كاتجاه وجداني مركب . وسواء كانت العاطفة اتجاها أم عقدة نفسية مكبوتة في اللاشعور كما يذكر علماء النفس ، فإن هناك اتفاقا فيما بينهم علي أن العاطفة تتشكل من مجموعة من الانفعالات وتحرك سلوك الإنسان علي نحو ما في وقت ما وبهذا تنضم العواطف إلى بنية الإنسان الدافعية.

ونتناول فيمايلي عاطفتي الحب والكراهية :

1- عاطفة الحب :

عندما تسيطر عاطفة الحب فإن الإنسان يسلك وفق ما يقربه إلى موضوع هذا الحب ، سواء كان هذا الموضوع إنسانا أم مادة أم كائنا أخر.

ويمكن القول : أن أول خبرة في الحب يمر بها الإنسان هي حبه لأمه ، فالأم هي مصدر الأمن والسعادة للطفل الوليد ، ثم شيئا فشيئا تتسع الدائرة بالطفل فتتعدد موضوعات حبه بادئا من أفراد أسرته إلى أفراد المجتمع وما تحويه البيئة.

ومع اتساع هذه الدائرة وتعدد موضوعات الحب يظل الإنسان محتفظا بحبه لذاته ، بل أن حب الإنسان لذاته في مرحلة الطفولة المبكرة ، تلك التي أطلق عليها علماء النفس "التمركز حول الذات **Egocentrism** هي أساس من أسس نمو الطفل وتكوين شخصيته ، فمن خلال هذا التمركز تتمايز الموضوعات الأخرى أمامه ، سواء كانت هذه الموضوعات آدمية أم مادية ، فيتعرف عليها ويميزها ويحدد نفسه مقارنة بها.

ثم تتحول مرحلة نموه من تمركز حول الذات إلى انفتاح على الآخرين ، وهنا يمكن القول : أن عاطفة الحب تؤدي بالطفل إلى نمو شخصيته وزيادة انتمائه إلى أسرته والمحيط الاجتماعي.

وعاطفة الحب تلعب دور الدافعية ، وفي اشباعها إعادة لتوازن الإنسان النفسي، من هنا كان لابد أن يكون الإنسان قادرا على أن يحب وأن يكون هو نفسه موضوعا لحب الآخرين ، أما أن يكون الإنسان منبوذا في الجماعة المنتمي إليها ، أيا كانت هذه الجماعة فإن ذلك وحده كاف لكى يكون مصدر تعاسه لهذا الإنسان ، وسوف تلعب هذه الحالة دورا كبيرا في إعاقة حياته من جوانبها المختلفة.

والحب له صور عديدة ومظاهر مختلفة تختلف باختلاف موضوع الحب وأهداف الإنسان الحياتية ، فهناك الحب المتمركز حول جمع المال، أو الجاه ، أو السلطة، وهناك الحب المتمركز حول الأم أو الأب أو الأولاد والزوجة ، كما أن هناك حب الإنسان لذاته (قريبا أو بعيدا من النرجسية) أما الحب السامي المتمثل في حب الله ورسوله وعمل الخير والصالح من الأعمال ، فهو الحب المقترن بالإيمان.

2- عاطفة الكراهية :

تتكون عاطفة الكراهية من عدة مشاعر وانفعالات كالاشمئزاز والنفور والحزن وعدم التقبل. وسلوك الإنسان المصاحب أو التابع للكراهية يكون علي العكس من سلوك الحب حيث يتمثل سلوك الكراهية في البعد والنفور عن الموضوع المكروه ، سواء كان هذا الموضوع إنسانا أم مادة أم كائن غير انساني.

الانفعالات والجهاز العصبي

تعرفنا على كثير من الانفعالات بصورها المختلفة ، وعرفنا أن الانفعال والعاطفة يمثلان الشحنة الموجهة للسلوك ، أي يلعبان دور الدافعية ، كما أنهما يعدان مظهرا مميزا للدافع.

ويصاحب حالة الانفعال في شدته أو في هدوئه ، بعض التغيرات الفسيولوجية الناتجة عن استثارات الجهاز العصبي اللاارادي، فتزيد ضربات القلب ، ويرتفع ضغط الدم ، وتتسع حدقة العين ، ويقف شعر الرأس ، وترتفع

نسبة السكر في الدم وتختلف مستويات هذه الأعراض بـاختلاف شـدة ومسـتوى الانفعال.

وفي المخ توجد ثلاثة أمـاكن تسـتثير الجـهاز العصـبي الـلاارادي أو الأوتونومي، الذي يقوم بالدور الرئيسي لإحـداث الأعـراض المشـار إليـها أثنـاء الانفعال والتوتر ، وهذه الأماكن هي : الهيبوثالامس - الجهاز الطرفي في السـطح الأنسجي للمخ - الفحص الجبهي للمخ.

وإذا كـانت التغيـرات الـتي تحـدث أثنـاء الانفعـال مـن سـلطة الجـهاز العصـبي اللاارادي ، فإن تنظيـم هـذه السـلطة ، وتنسـيق حـدوث هـذه التغيـرات مـن وظيفـة الهيبوثالامس.

ومن النظريات المفسرة للانفعال نظرية لانج **James Lang** حيث يـرى أن إدراكنا لمصدر الانفعال ينتج عنه اضطرابات فسيولوجية داخلية وهذا الاضطراب بشكل ما يؤدي إلى شعورنا بالانفعال ، ويمكن القول بناءا على ذلك أن الانفعـال كحالة يأتي بعد إدراك المسبب ، فنحن نرى الشيء القبيح أو غير السـامي فنبتعـد عنه تلقائيا وبسرعة ، ثم نعيش حالة من التقزز أو الحزن أو الاشمئزاز.

أما كانون **Cannon** فيري أن كلا من الشعور بالانفعال وسـلوك الانفعـال يحدثان في وقت واحد ، ذلك لأن "الثالامس" يصدر نوعين من الرسائل العصبية في وقت واحد ، رسالة إلى قشرة المخ للشعور بالانفعـال. ورسـالة إلى الهيبوثـالامس لإحداث السلوك الانفعالي.

ولكن لندزلي **Lindsley** رغم موافقتـه علـى أن الهيبوثـالامس هـو المنظـم لسلوك الانفعال وأعراضه ، فإنه يرى لكي يتم ذلك ، لابد من التنشيط المتواصل للهيبوثالامس من الجهاز الشبكي في جذع المخ.

لكن "جراي" **Gray (1987)** يقـرر بـأن دراسـة التفـاعلات الـتي تحـدث في الجهاز العصبي اللاارادي والهرمونات قد أشارت إلى أنماط بشرية ترتبط اتجاهـات انفعالاتهم بالاستثارة المصاحبة لانفعالات الآخرين ، ويسوق "جراي" الدليل علـى ذلك من نتائج البحث الذي قام به الفريق الذي قاده "شـاكتز" **Schachtes** بجامعـة

كولمبيا ، فقد حقنوا بعض المفحوصين "بالأدرينالين" ووزعوهم على ظروف استثارية مختلفة ، ففي الوقت الذي يرفع فيه الأدرينالين من شدة الانفعال وجدو أن الغضب قد زاد لدى مجموعة المفحوصين الذين تعامل معهم آخرون في ظروف متوترة ، أما انفعال مجموعة أخرى من المفحوصين فقد تحول إلى مرح حين وضعوا مع أناس في حالة من المرح ، وتحول الانفعال إلى شعور بالتسلية عند مفحوصين آخرين وضعوا مع أناس يشاهدون فيلم مسلي أو باعث علي الهدوء.

من جهة أخرى ، نود أن ننوه بأن الانفعال هو حالة طبيعية للإنسان ، فالإنسان بدون الانفعال يصبح شيئا جامدا لا حراك فيه أو تفاعل ، والذي نقصده بذلك هو المستوى العادي الطبيعي المعتدل للانفعال وليس الانفعال الذي يحول الإنسان إلى كائن أحمق ، يبعده عن التفكير المنطقي أو النظرة الصائبة للأمور ، ولذلك فإن هناك الانفعال المصاحب للإنسان في حالة وقوعه تحت طائلة مصادر الضغوط **Stressors** ومن ثم يطلق عليه حالة الانعصاب أو الضغط **Stress**.

المخ الايمن ومعالجة الانفعال:

يذهب بعض الباحثين أمثال ميلنر**Milner (1979)** ، وأنيت **Annett (1985)** إلي أن مهارات الدعابة متمثلة في القدرة على إدراك التلميحات الطريفة والساخرة هي جزء من وظيفة النصف المخي الأيمن ، فهو يدرك النكتة بدرجة أعلى ولديه حس بالمرح أفضل من النصف المخي الأيسر ، حيث يمكن ملاحظة ذلك في استجابة مرضى الصوار المقطوع لأفلام الكرتون والمواقف الساخرة التي تقع في حيز مجالهم البصري ، فمن المواقف الطريفة لدى أحد هؤلاء المرضى. إنه عندما عرض على المريض في تجارب التاكيستوسكوب ، عدة صور في مجاله البصري من بينها صورة عارية في المجال البصري الأيسر ، أحمر وجهه خجلا وصدر عنه ابتسامة خفيفة مكتومة كما يدل على أنه تعرف على الصورة لكن ليس بمقدوره أن يخبرنا عما أحدث مثل هذه الاستجابة ، وعندما عرضت الصورة في المجال البصري الأيمن ، لم يحدث ذلك بنفس الدرجة من الانفعال

وحس الفكاهة رغم أنه يسمى الصورة لفظيا بدون انفعال. وهناك أيضا القدرة على فهم التأويلات المجازية للغة والتي يمكن أن تكون ذات أهمية في فهم أساليب السخرية والاستعارة ، فمرضى النصف المخي الأيمن يميلون إلي فهم اللغة بصورة حرفية وتظهر لديهم اضطرابات اتصالية دقيقة.

ويلعب النصف المخي الأيمن دورا كبيرا في إضفاء الجو العاطفي المناسب على الكلام، وهو ما أوضحه كل من مايكل جازانيجا ، وجوزيف دوكس Gazzainga & Le Doux (1978) ، حيث اتضح أن كلام مرضى النصف المخي الأيمن يتصف بالرتابة والحرفية والملل ، حيث يساهم هذا النصف في اختيار الوحدات الانفعالية الملائمة لسياق الموقف الاتصالي من حصيلة المفرادات المعجمية لدى الفرد ، فهو يوفر الإطار العام الذي يجري فيه عملية إنتاج الكلام Speech Production.

وهو ما أكدته نتائج بحوث كل من هيلمان وآخرون Heilman, et al عام 1975 ، وروس ، ميسيولام Ross & Mesulam عام 1979 التي أوردها جينكينس Jenkins (1998) والتي أجريت على حالات من مرضى الأفازيا، والتي أوضحت انعدام العناصر العاطفية والوجدانية من كلامهم وعدم قدرة المرضى على إيصال انفعالاتهم بالصورة المناسبة باستخدام ألفاظ وإيماءات تلقائية ، فصوت المرضى كان منخفضا رتيبا و بلا مشاعر حتى عندما يتكلم عن موت ابنه الذي حدث مؤخرا بسبب إطلاق نار ، كما أنه في نفس الوقت لا يمكن لهؤلاء المرضى فهم المحتوى الانفعالي للجمل أو الإيحاءات التي يسمعونها من الآخرين.

ومن الأدلة الكلينيكية التي تشير إلي دور نصف المخ الأيمن في عملية المعالجة الانفعالية التقرير الكلينكي الذي أورده كل من كارامازا و زيوريف(1978) Caramazza & Zurif عن إحدى حالات مرضى نصف المخ الأيسر والتي أصيبت بأفازيا بروكا ، فلقد أدهش الأطباء أنه رغم عدم قدرة هذا المريض على النطق بأكثر من كلمة نعم إلا أنه كان يستطيع أن يغني بعض التراتيل

التي كان قد تعلمها قبل مرضه بوضوح تام ، كما لو كان سليما ، وهو ما يؤكد أن النصف المخي الأيمن له دور في عملية الغناء.

كما أوضح أيضا أن هناك أدلة تجريبية أخرى تؤكد أن إصابة أو تلف النصف المخي الأيمن تؤدي إلي ما يسمى بالأميوزيا **Amusia** أو فقدان القدرة على إدراك النغمات الموسيقية رغم سلامة وظيفة الكلام وهو ما تؤكده نتائج دراسة مندزيل **Mendzel (2001)** على مرضى جلطة الجزء الصدغي الجداري **Right temporoparietal stroke** من النصف المخي الأيمن.

مراحل معالجة الانفعال

أ-التمثيل قبل الإدراكي Preperceptual representation

يذكر حمدى الفرماوى(تحت النشر) ان الجهاز العصبي للإنسان يستثار بكميات هائلة من المثيرات الحسية الانفعالية التي تستقبلها أعضاء الحس ، وعندما يلتقط عضو الحس إشارة المثير الانفعالى وسواء اكان هذا المثير صوتيا أوبصريا اوغيره فإن عضو الحس يحول طاقته الفيزيقية إلي طاقة كهروكيميائية **Electro chemical energy** حتى يمكن للجهاز العصبي من التعامل معها، حيث تنقل هذه الطاقة على هيئة نبضات كهروكميائية خلال الأعصاب (مثلاالبصريةاوالسمعية **Audio or Optic nerve**)إلي مراكز المعالجة الانفعالية للمدخلات البصرية والسمعية في المخ لتعالج بصفة مبدئية تجهيزا لمرحلة أعمق وأشمل من المعالجة الانفعالية، و قد اكدت بحوث برودنبت **Broadbent (1981)** ان قدرات أجهزتنا العصبية محدودة في معالجة المثيرات ذات التفاصيل المعقدة والمتداخلة ، لذا فإن جزءا يسيرا من هذه المثيرات الحسية الانفعالية هو الذي يتم اختياره لمزيد من المعالجة العقلية الانفعالية.

ويبدو أن ثمة ميكانزما معرفيا دقيقا يسبق عملية الإدراك الانفعالى هو الذي يزودنا بآلية تمكننا من خلالها اختيار المثيرات الحسية الانفعالية وثيقة الصلة بالموقف فقط وإخضاعها لمزيد من المعالجة الانفعالية ويتمثل هذا الميكانزم

كما حدده نسير (1967) Neisser في ما يسمى التمثيل والتخزين الحسي الانطباعي والذي يتم خلال آليتين أولهما ما يطلق عليه اسم التخزين الأيقوني Iconic storage أو ما يمكن أن نطلق عليه اسم الذاكرة الأيقونية العاملة Working Iconic Memory لعدم كونه مجرد عملية تخزين ، وإنما يحدث خلال هذه الذاكرة عمليات تمثيل نوعية Specific representation ، وثانيهما: التخزين الصدوي Echoic storage أو ما يمكن أن نطلق عليه اسم الذاكرة الصدوية العاملة Working Echoic Memory أيضا ، لأنه لا يمثل مجرد عملية تخزين حقيقية وإنما تحدث خلال هذه الذاكرة عمليات تمثيل نوعية ، فعن طريق احتفاظنا بالانطباعات الحسية الكاملة لفترة زمنية بالغة القصر ، فإن ذلك يتيح لنا إمكانية إعادة فحص المثيرات والمدخلات الانفعالية التي تلتقطها أجهزتنا الحسية ، ومن ثم اختيار تلك المدخلات الأكثر أهمية والتي تبدو أنها تتطلب مزيدا من المعالجة ، حيث أن حدود سعة جهازنا العصبي تمنع تسجيل ومعالجة كافة المثيرات الحسية الانفعالية المتاحة و التي تلتقطها أجهزتنا الحسية وتمنعها من البقاء في مخازنه الحسية ولو لفترة زمنية قصيرة.

حيث يؤكد سولسو Solso(2000) على أن فهمنا لعملية التخزين أو التمثيل قبل الإدراكي يمكننا من فهم قدرتنا على المعالجة المعقدة الشاملة للمدخلات البصرية والسمعية التي تشكل جل المدخلات الانفعالية ، فربما تكون قدرتنا على الادراك الانفعالى أفضل إذا فهمناها في ضوء الذاكرة الأيقونية العاملة التي تسمح لنا باستخلاص الملامح الانفعالية القوية والمقنعة من المجال البصري ، بينما ننبذ تلك المثيرات الدخيلة التي ليست لها أهمية ، وبنفس الطريقة فإن مقدرتنا على فهم المشاعر الملفوظة ربما تكون أفضل في ضوء فهمنا الذاكرة الصدوية العاملة التي تسمح لنا بأن نحتفظ داخلها بالمدخلات السمعية لفترة قصيرة وفي حدود غيرها من المدخلات السمعية الأخرى التي نتعرض لها .

*الذاكرة الأيقونية العاملة Working Iconic memory

لقد أطلق نسير Neisser (1967) علـى عمليـة بقـاء الانطباعـات البصريـة وقابليتها للإتاحة لفترة زمنية بالغة القصر من أجل مزيد من المعالجة اسم الذاكـرة الأيقونية Iconic Memory .

إلا أن إطلاق نيسر Neisser لهذا المصطلح لم يكن بداية للدراسـة العلميـة لهـذا النـوع مـن التخزيـن الحسـي الانطبـاعي ، ولقـد أوضـح سولسـو (549: 2000) Solso في تأريخه للبحث في هذه النقطة أن عملية الأيقنة Iconism هذه كانت تدرس قبل ظهور منحنى معالجة المعلومات في ضوء نظرية الومضـات eye saccades ، حيث لاحظ الفرنسي إميل جافل Javal عـام 1878 أنـه أثنـاء الابصارلا تجري العين نظرة شاملة عبر كل اجزاء المثير البصرى ، ولكنها تتحـرك في سلسلة من ومضات لحظية saccades صغيرة مع حدوث تثبيـت لحظـي بـين هذه الومضات ، ولقد استنتج كاتل عام 1885 أنه لكي يتعين على المرء أن يدرك صورة ما ككل فإنه يجب أن يدرك أجزاءها ، وأن أزمنـة الرجـع يجـب أن تـزداد وفقا لذلك ، ثم جاءت تجارب إدمـان ودودج Edman & Dodge عـام 1898 لتؤكد على أن إدراك المعلومات البصرية يحدث أثناء فترة التثبيت البصري وليـس أثناء حركة العين Eye movement ، مما يؤدي إلى الافتراض أن الفرد أثناءالرؤية يقوم بتسجيل المعلومات البصرية- سواء أكـانت صـورا ذات طبيعـة انفعاليـة او تعبيرات وجهية او كلمات ذات فحوى انفعالى- في الذاكرة الأيقونية لفترة زمنيـة بالغة القصر ثم يسجل المزيد من صور هذه الحروف أو الكلمات بعـد أن يكـون قد تم تسجيل صور الحروف السابقة فقط.

وفي ضـوء العديـد مـن الافتراضـات السـيكولوجية الـتي أكـدت النتـائج التجريبية الحديثة على عدم صحتها ومنها افتراض هابر Haber (1983) ،إيستيس Estes (1988) ، سولسو Solso(2000) بأن التخزين الحسي الأيقوني هو نمط بدائي من الذاكـرة لا تتحـول فيـه المعلومـات أو ترتبـط بغيرهـا مـن المعلومـات الأخرى وإنما تحمل وتخزن في صيغة خام غير معالجة ، إنما يشوبه كثيرا مـن عـدم الصحـة ، ولا يتفـق مـع الطبيعـة الوظيفيـة الـتي افترضـها كمـهام لهـذا المخـزن

الانطباعي ، وبناءا على ما قدمت نتائج بحوث بادلي Baddely (1986)(1988) عن الذاكرة العاملة يمكننا أن نستنتج أن المثيرات الحسية الانفعالية المدخلة للمخ لا يتم فقط تخزينها بصورة خاملة في الذاكرة الأيقونية وإنما يتم تمثيلها بدقة فيها إلا أنها تتلاشى وتفقد بسرعة إذا لم تبق فترات أطول من أجل مزيد من المعالجة في الذاكرة العاملة قصيرة المدى وطويلة المدى Short & long term working Memory .

أما المضمون الواجب أخذه في الاعتبار هو أن الذاكرة العاملة الأيقونية تحتفظ بأثر كامل لخصائص المثيرالانفعالى البصري الأصلي بعد اختفاء هذا المثير البصري نفسه ، وعليه فأنها تمثل مرحلة قبل إدراكية هامة لمعالجة المثيرات البصرية وهي مرحلة تتداخل وتتوازى مع عمليتي التعرف الانفعالى Emotional Recognition والمعالجة البصرية التي تتحول فيها طاقة المثير الانفعالى البصرى الفيزيقية الى طاقة كهروكيميائية.

*الذاكرة الصدوية العاملة Working Echoic Memory

تشبه الذاكرة الصدوية مثيلتها الأيقونية في بقاء المعلومات الحسية السمعية بصورة كاملة الملامح حتى يمكن للفرد أن يخضعها لمزيد من المعالجة والتحليل فيما بعد ، حيث تتيح الذاكرة الصدوية لنا بوقت إضافي لنسمع الرسائل الانفعالية السمعية ، وكما يذكر سولسو Solso(2000) أننا لو تأملنا العملية المعقدة لفهم الكلام المسموع وما به من تلميحات انفعالية لاتضح لنا أهمية دراسة الدور الذي تقوم به الذاكرة الصدوية ، لأن دفعات المدخل السمعي Auditory impulses التي يتكون منها الكلام تنتشر على مدى الوقت المتاح ، وتظل هذه المدخلات خالية من المعنى ما لم تأخذ مكانها داخل سياق الأصوات الأخرى ، وهنا يبرز دور الذاكرة الصدوية التي تمدنا -من خلال صورة كاملة الملامح للمعلومات السمعية المخزنة لفترة قصيرة جدا- بملامح أو مؤثرات سياقية contextual cues للتعرف على المثيرات الحسية الانفعالية السمعية Auditory recognition كخطوة أساسية لإدراكها فيما بعد ، وهو ما استشهد

عليه سولسو بتجارب موراى Moray وباتس Bates ، وبارنيت Barnett عـام 1965

وخلاصة القول أن الذاكرة الصدوية العاملة تمثل مرحلة قبل إدراكيـة ذات دور هام في حدوث عملية التعرف الانفعالى على المثيرات السمعية الانفعالية التي تعتبر بدورها أساسا لفهم وإدراك الانفعالات الملفوظة .

ب-التمثيل الإدراكي :

ويتم في هذه المرحلة تفسير المدخلات الحسية الانفعالية ، بصرية كـانت أم سمعية أو غيرها ، ومن ثم فهمـها والاستجابة لها ، ويتـم ذلـك خـلال مراكـز عصبية خاصة بالمعالجةالانفعالية ، يذكر حمدى الفرماوى(تحـت النشـر) أنـه بعـد حدوث عمليـة التسـجيل الحسـي للمثـيرات الحسـية الانفعاليـة وتمثيلـها خـلال عمليات مـا قبـل الإدراك (الأيقنـة ، والتصديـة)- والـتي تـتزامن وتتـوازى مـع معالجات مبدئية تجهيزية لهذه المثيرات على مستوى اعضاء الحس- فإن المعلومات تنتقل ليتـم معالجتـها وتمثيلـها بشـكل أعقـد فيمـا تمـر بـه مـن عمليـات تشـفير Encoding وتخزين سواء أكان قصـير المـدى أم طويـل المـدى ، وإعـادة تشـفير Decoding واسترجاع Retrieving ، حيث تنتقـل هـذه المدخـلات الانفعاليـة أولا إلي الذاكرة قصيرة المدى ويتم هـذا الانتقـال بشـكل تتـابعي Sequentially وليس متآنيا كما في عمليـات التخزيـن الحسـي الانطبـاعي ويتـم هـذا الانتقـال التتابعي على أساس عنصر واحد فقط في الزمن الواحد ، وفي هذه المرحلة يحدث أحد أمرين تكون نتيجتهما حدوث خباء للمعلومـات مـن هـذه الذاكـرة قصـيرة الأمد، فإما أن تهمل المثيرات الحسية الانفعالية فتختي أو يتم صقلـها Buffering وتحويلها إلي الذاكرة طويلة المدى ، ويتوقـف بقـاء المعلوماتالانفعاليـة في الذاكـرة على عمليات التشفير التي تتعرض له ، والتشفير مفهوم يصـف إحـدى عمليـات التمثيل النشط التي تخضع لها الذاكرة وهو ما يؤكد الفرضية الحديثـة عمـا يسـمى بالذاكرة العاملة Working Memory ، ويوضح أشـيرافت (Asheraft :1989 707) أن التشـفير والتحويـل الشـفري وإعـادة التشـفير تعتـبر عمليـات لتمثيـل

المعلومات الفيزيقية التي تم استقبالها في مراحل حسية سابقة ، حيث يتم تحويلها في هذه المرحلة إلي رموز لتكون أكثر ملائمة للتخزين سواء التخزين قصير المدى المؤقت والذي يخضع لمزيد من المعالجة المعرفية أو التخزين طويل المدى ، ويؤكد أبو حطب ، وآمال صادق (1996: 585) بأن عمليات التشفير والتحويل الشفري وإعادة التشفير هي التي تحول المعلومات الي نسق أكثر معنى وأفضل تنظيما في أدمغتنا ، وأن النجاح أو الفشل في بقاء المدخلات الانفعالية وتيسير استرجاعها إنما يعتمد بصورة أساسية على عمليات التشفير وإعادة التشفير.

وتعتمد عملية المعالجة المعرفية للانفعالات على فرضية السعة المعرفية **cognitive capacity** التي تعتبر إحدى المسلمات الهامة التي يعتمد عليها منحي تجهيز ومعالجة المعلومات ومؤداها أن سعة المعالجة في النظام العقلي البشري **Cognitive processing capacity** محكومة بحدود ومستويات دالة **Significant limitations** ، وإذا كانت السعة المعرفية للفرد هي التي تحدد مدى وإمكانية أداء الفرد على المهام العقليةو بالطبع منها ادراك الانفعالات وهو ما أكدته نتائج دراسة كيس (1992) **Case** ولقد تأكدت هذه الفرضية مع زيادة الاهتمام بدراسة محددات الانتباه الانتقائي **Elective Attention** ، حيث تؤكد مختلف خبراتنا المشتركة حقيقة أننا ننتبه انتقائيا لجزء من المثيرات اللغوية المتاحة لنا ، والسبب في ذلك غالبا ما يرجع إلي عدم قدرتنا على معالجة كل المثيرات الحسية في نفس الوقت ، وهو ما أكده برودنبت **Broadbent (1981)**.

و يعتبر نموذج المعالجة المتوازية الموزعة Paralled distributed processing الذي اقترحه كل من ماك كيلاند ورميلهارت Mcclelland & Rumelhart (1986), (1988) من أحدث النماذج التي تفسر لنا عملية المعالجة البشرية للانفعال ، حيث يقوم هذا النموذج على فكرة أساسية مؤداها أننا ربما نكون قادرين على تجهيز ومعالجة المدخلات الانفعالية بالكفاءة التي نقوم بها بسبب أنه بإستطاعتنا حمل كم هائل من المعالجات المعرفية والانفعالية في نفس اللحظة خلال شبكة من الترابطات موزعة عبر عدد لا يمكن حصره من المواقع داخل المخ

البشري ، فالنيرون العصبي Neuron للإنســان يـأخذ حـوالي 3 مليثانيـة لإطـلاق الاستجابة إزاء مثير ما ، ومن ثم فإن التجهيز التلقائى للانفعال في المـخ البشـري قد يتطلب وقتا أطول للاستجابة التي تصدرها النيرونات ، وهو ما يقــدم تفسـيرا جيدا لسرعة ودقة المعالجة المعرفية للانفعال ، ولقد أوضح أصحاب هذا النموذج أن المعالجة المتوازية والموزعة للانفعال داخل المراكــز العصبيـة تعتمـد في الأصـل على حمل وسعة المعالجة المعرفية cognitive load للانفعال .

الضغوط النفسية والانفعال

ذكرنا أن وقوع الإنسان تحت طائلة الضغط النفسي يعـبر عـن صـورة مـن صور الانفعال ، التي تتزايد مع احساس الإنسان بمصدر هذا الضغط وشدته.

والضغط عبارة عن الحالة المجددة للطاقة التكيفية للإنسان ، فإذا كانت هذه الطاقة يمكنها احتواء المتطلبات وتستمتع بالاستثارة المتضمنــة فيـها فـإن الإنســان يعيش مستوي مقبولا من الضغط ، أما إذا كانت لا تستطيع هذه الطاقــة احتـواء المطلوب حياتيا ، فإن الإنسان يعيش حالة من الانفعال الشديد والتوتر الضار.

وقد حدد هانزسيلي Hans Sely (فونتانا : 1994) المنظومة التكيفية العامــة General adaptation syndrome (GAS) والـتي تحـدد ثـلاث مراحـل يمـر بـها الضغط ، وهي :

- مرحلة الانذار The alarm reaction.
- مرحلة المقاومة The stage of resistance.
- مرحلة الانهاك The stage of exhaustion.

وفي مرحلة الانذار ينشط الجهاز السمبثاوي فيترتب عليه :

1- يزيد افراز هرمون الأدرينالين ، والذي يفرز من الغدة فوق الكلية ، ونهايات الأعصاب السمبثاوية ، فتزداد ضربـات القلـب ، وتـزداد حركـات التنفـس ، وتنقبض الأوعيــة الدمويـة في الجلـد والأحشـاء الداخليـة مـا عـدا القلـب ، لينسحب الدم من هذه الأعضاء إلى العضلات والمـخ. وهـذا يفسـر شـحوب

الجلد وبرودة الأطـراف في اليديـن والقدمـين عنـد الإنسـان في حالـة التوتـر والغضب والانفعال.

2- يقوم الهيوثالامس بارسال رسائله الكهروكيميائية إلى الغدة النخامية التي تقـع في قاع المخ ، تلك التي تثير الغدة الكلوية لتفرز هرمون "الكورتيزون" الذي يؤثر علي بعض الغدد الأخري وكذلك بعض أعضـاء الجسـم لتهيئـة كـل حسـب اختصاصـه للموقـف المشـحون بالانفعـال. ومـع ارتفـاع نسـبة الكورتـيـزون والأدرينالين في الدم يرتفع ضغط الدم ويرتفع السـكر وتـزداد دقـات القلـب وحركة التنفس.

وإذا لم تنته هذه الحالة بزوال مصدر الضغط ، فإن الجسم يدخل في المرحلة التالية ، وهي : المقاومة ، فيضطر الجسم إلى حشد طاقته وامكاناته لمقاومة الخلل الذي يعتري أعضائه، فإذا حدث أن تغلب الجسم علي الحالة ، فإن الأثار السابقة تتلاشي ويعود الإنسان إلى توازنه ، أما إذا استمرت المواجهة ، فإن المخـزون مـن الفيتامينات والمعادن يبدأ في التناقص ، ويضعف جهاز المناعة ، وتضعف المقاومـة ، وهنا يدخل الإنسان إلى المرحلة الثالثة والأخيرة ، وهـي مرحلـة الانـهاك ، أي استسلام الإنسان الكامل لمصادر الضغوط وإضمحلال قواه التكيفية العامة.

ويعتبر العضو المسـئول عـن إعـادة الجسـم إلى حالتـه الطبيعيـة في مرحلـة المقاومـة ، وانتصـاره علـي مصـادر الضغـوط ، هـو الفـرع نظـير العـاطفي أو الباراسمبثاوي.

ويجب أن ننوه أن حدوث هذه التأثيرات يختلف مستواها مـن شـخص إلى آخر ، فهناك أناس لا تظهر عليهم هذه الأثار المدمرة للضغط حتي عندمـا يقعـون تحت تأثير أقصي مصادره ، فهناك فـروق فرديـة بـين النـاس في المسـتويات الـتي يتأثرون فيها بمصادر الضغوط.

قياس بعض المظاهر الفسيولوجية للانفعال

مما سبق يتضح التأثيرات والمظاهر الفسيولوجية لوجود الإنسان في حالة الانفعال ، ومن هذه المظاهر والأعراض جاءت الطرق والتكنيكات التي يحدد من خلالها مستوي الانفعال ، ذلك عن طريق تحديد كم وشدة الانعكاسات الفسيولوجية المرتبطة بالانفعال.

فعندما تبين أن حالة الانفعال تؤثر في الشحنة الكهربائية التي تصدر عن العضلات ، فقد أمكن تسجيل وتحديد هذه الشحنة بواسطة جهاز رسام العضلات الكهربائي (EMG).

فالشحنة الكهربية الصادرة في العضلة خلف الرقبة وعضلات الجبهة تزيد أثناء الانفعال عنها في الحالة العادية للإنسان.

وعندما تبين توليد شحنات كهربائية مختلفة الإيقاع أو السرعة نتيجة نشاط الخلايا العصبية ، استخدم جهاز رسام المخ الكهربائي (EEG) الذي يستطيع تسجيل الموجات الكهربية للمخ ، وهي :

- ألفا وهي موجة تصل ذبذباتها في الثانية إلى 11 ذبذبة.
- بيتا وهي موجة تصل ذبذباتها في الثانية إلى 14 ذبذبة.
- ثيتا وهي موجة تصل ذبذباتها في الثانية إلى 7 ذبذبات.
- دلتا وهي موجة تصل ذبذباتها في الثانية إلى 3 ذبذبة.

وقد تبين أن موجات "ألفا" تختفي مع حدوث الانفعال ، وتسود موجات "بيتا".

ولأن هناك تغيرات فسيولوجية تعبر عن حالة الانفعال التي يمر بها الإنسان أثناء التحقيق في قضية ما ، أو أثناء الكذب الذي يمكن أن يلجأ إليه لتبرير موقفه ، فقد استخدم جهاز كشف الكذب Deceptograph وهو يحدد هذه الحالة عن طريق تسجيل حركات التنفس ومستوي الضغط ورد الفعل السيكوجلفاني.

ولأن حالة الانفعال يصاحبها زيادة افراز الغدة العرقية للجلد ، مما يؤدي إلى تغير في الخواص الكهربائية للجلد ، فيزداد التوصيل الكهربي للجلد مع زيادة

حالة الانفعال ، أي تنخفض مقاومة الجلد لمرور الشحنة الكهربائية ، ذلك لأن العرق كسائل وما به من أملاح يساهم في مرور التيار الكهربي ، فقد أمكن قياس مدي استجابة الجلد للنشاط الكهربي معمليا (إستجابة الجلد الجلفانية) Galvanic skin response (GSR) ومنها يتحدد المستوي الذي يمر به الإنسان من انفعال.

وعندما بدأ البحث العلمي يتجه إلى تحليل الكلمات سواء الشفهية منها أو المكتوبة كمنتجات للتعبير اللغوي الإنساني ، ذلك في إطار بحوث علم النفس اللغوي Psychology of language الذي عني باضطرابات اللغة متمثلة في اضطرابات الكتابة كما هي في اضطرابات الكلام ، هنا اتجه العلماء إلى تحليل خطوط اليد Hand-writing analysis ، فخطوط اليد هي ناتج علاقة مهمة لسيطرة العقل علي اليد في حالة الكتابة ، حيث يبعث المخ باشاراته إلى كل من الذراع واليد ، ويتم ذلك من خلال الجهاز العصبي الحركي (Dorthy, 1985) Motor nervious system ، ومن هنا كشفت دراسة قام بها حمدي الفرماوي (1998) عن علاقة بين خطوط يد أفراد العينة وحالة الانعصاب المعلوماتي Informational stress لديهم. فمن المعروف أن حالة الانعصاب المعلوماتي تنتج عندما تكون كمية المثيرات التي يجب أن يتنبه إليها أو يتعامل معها الإنسان تتجاوز حدود قدرته علي معالجتها ، فيبدو عليه التوتر والانخفاض الأدائي واللامبالاة ، وقد تبين من الدراسة أن حالة الانعصاب كلما اشتدت فإنها تحدث فروقا في خطوط اليد ، عند مقارنة خطوط اليد (في ضوء معايير معينة) لأفراد العينة في الحالة الطبيعية وحالة الانعصاب. ومن هنا يمكن القول أن تحليل خطوط اليد للإنسان يعتبر طريقا من الطرق العلمية لتحديد ما إذا كانت قد تمت الكتابة في حالة من الانفعال.

المزاج – الانفعال

تعبر الحالة المزاجية للإنسان عن علاقة تكاملية بين عملياته المعرفية والأحداث البيئية التي يمر بها ، والمزاج يتسم بالثبات النسبي الناتج عن فهم هذه الأحداث وعلاقة الشخص بها ، بصيغة أخري يمكن القول أن المزاج هو الحالة

البيوسيكولوجية Biopsychological التي عليها الإنسان ، ويتصف بها . فالتفاعل الناتج بين الجانب البيوكيميائي والجانب الفسيولوجي والمكونات المعرفية ينتج ردود أفعال معينة تتشابه في مواقف الحياة المختلفة.

ويذكر ثاير (1989) Thayer أن المزاج ينتج عن نظامين يتصفان بالاتساع ، ويطلق عليه "أنظمة" ، حيث أن كل نظام يتضمن مجموعة من التفاعلات لعدد من الميكانزمات التنشيطية الجسمية Bodial arousal وكل نظام يتصف بالاتساع حيث احتمال امتداده من المستويات الخلوية والبيوكيمائية إلى تنشيط عدد من أنظمة المخ الفرعية، ليصل إلى الوعى بها (الوعي الشعوري).

هذين النظامين هما : تنشيط الطاقة Energtic arousal الذي يمكن الاستدلال عليه عن طريق الامكانات الداخلية بالجهد Subjective sensations of energy ومستوى الحيوية Vigor والنظام الثاني يتمثل في التنشيط العضلي Tensearousal ويرتبط بالتوتر ، والقلق ، والخوف ، والانفعال عموما ، وبين هذين النظامين تداخل ملحوظ في الدراسات التي تتناول المزاج.

ويذكر كل من بيك ، وبيكر ، وبيل Beck (1967) Becker (1974) Bell (1976) أن العلاقة بين الحالة المزاجية ورتم التفكير علاقة وطيدة ، فحالات الاكتئاب لا يصاحبها فقط حالة شديدة من الانفعال ، بل يصاحبها أيضا التفكير في الذات ، والمستقبل ، وقد يتسبب ذلك في استمرار حالة الاكتئاب.

وقد دللت نتائج البحوث عند برون (1984) Brown وكل من ألوي وأهرينس (1987) Alloy & Ahrense أن التفكير في المستقبل يتأثر بالمزاج السلبي والايجابي ، فالمزاج "الجيد" يقود إلى حالة من التفاؤل عن المستقبل وتوقعات النجاح ، أما المزاج "السيئ" فإنه يقود إلى التشاؤم.

أما دراسة كل من كافاناف وباور (1985) Kavanagh & Bower فقد وجدت علاقة موجبة بين المزاج (سعيد / حزين) وتوقعات فاعلية الذات Self – efficacy.

وفي دراسة للباحث الحالي (حمدي الفرماوي : **1990**) عن العلاقة بين فاعلية الذات وسمات الشخصية تبين أن أفراد العينة ذوي التوقع العادي

الواقعي لفاعلية الذات يتصفون باستعدادات عالية للسيطرة والمثابرة والمبادأة ، وذوي المستوي المرتفع من الطموح والنشاط والحماس للعمل هم أكثر إحساسا بالراحة والتفاؤل وأكثر تقبلا لذواتهم من الأفراد ذوي توقعات فاعلية الذات المنخفضة أو المفرطة.

2

الفصل الثاني

الميتاإنفعالية

الفصل الثاني

الميتاإنفعالية

مفهوم الميتاانفعالية:

صاغ جوتمان وزملاؤه (1995) Gottman, et al. مصطلح الميتاانفعالية لأول مرة أثناء دراستهم للسياقات الانفعالية الحادثة بين الأمهات وأبنائهن، وذلك مماثلة بمفهوم مبكر للميتامعرفية عند فلافل (1976) Flavell الذى عرفه على أنه "Cognition about cognition"، وعليه فقد عرف جوتمان وزملاؤه الميتاانفعالية على أنها "Emotion about Emotion" أو الانفعال عن الانفعال متناسيا بذلك أن كلمة Cognition الأولى فى تعريف فلافل تعنى مجموعة تكوينات فرضية تعبر عن عمليات عقلية كالانتباه والإدراك والتذكر وكافة أشكال المعالجة المعرفية المختلفة، وبذلك عنى فلافل بالميتامعرفية بأنها مجموعة عمليات معرفية تقوم على كل عملية معرفية يؤديها الفرد، كانتباهه ووعيه بتفكيره مثلا وإدراكه لمجريات الأمور أثناء حدوث هذا التفكير، إلا أن المماثلة التى أجراها جوتمان هنا تعد قاصرة، حيث أن كلمة Emotion الأولى فى تعريفه تعنى مجموعة الأنساق الافتراضية التى تعبر عن وصف حالة الفرد الوجدانية فى لحظة ما كانفعال الخوف، وانفعال الغضب ... وغيره من الانفعالات، فهل يمكن أن تكون العمليات الميتاانفعالية التى قصدها جوتمان هنا تعنى خوف الفرد من خوفه أو خوفه من غضبه، أو غضبه من خوفه أو غضبه من غضبه، أو فرحه من دهشته... إلى غير ذلك؟ فإذا سلمنا بأن ذلك صحيحا فإن ذلك يعد بعيدا كل البعد عما حدده "فلافل" بمجموعة العمليات الاستراتيجية التى أطلق عليها Meta processes والتى تؤدى إلى تنظيم العمليات المعرفية.

وقد طــور جوتمــان وزمــلاؤه Gottman, et al. (1997: 7) تعريفــاً آخــر للميتاانفعالية على أنــها مجموعــة منظمــة مــن المشــاعر Feelings، والاســتعارات Metaphors، التى يحوزها الفرد وتجعله على دراية بعملياته المعرفية التى يقوم بــها أثناء المواقف الانفعالية وأثناء تواصله انفعالياً مع الآخرين.

وتقييماً لهذا التضمين فى ضوء ما طرأ على نموذج فلافل وزملائه Flavell, et al. (1993) من تطور، وما تبعه من تطور مفهوم الميتامعرفية ليصبح تعبيراً عــن وعى الفرد بعملياته المعرفية والذى تدعمــه الدرايــة الميتامعرفيــة Metacognitive Knowledge التى يحوزها الفرد تجاه نفسه وتجاه الآخرين وتجاه المهمة التــى يقــوم بها وتجــاه العمليــات التــى يجريــها Metacognitive Skills، وخبرتــه الوجدانيــة والدافعية أثناء قيامه بهذه العمليات Metacognitive Experience ؛ فــإن تعريــف جوتمان للميتامعرفية لا يعد تعريفاً جامعاً، حيث لا يتضمن سوى مكونــين فقــط من مكونات الميتاانفعالية وهمــا الوعــى والدرايــة الميتاانفعاليــة Metaemotional Knowledge، والخــبرة الميتاانفعاليــة، حيــث تضمــن هــذا التعريــف المشــاعر والاستعارات وفلسفة الفرد تجاه انفعالاته وانفعالات الآخرين، وهو ما يقــع فــى ظل حدود مفهوم الميتامزاجيــة Metamood Experience الــذى حددتــه ســوزان انســورج وآخــرون Ansorge, et al. (1996) بمعتقــدات واتجاهــات الفــرد عــن انفعالاته وعن نتائج وتتابعات خبراته الانفعالية.

وفى ضوء نموذج الميتامعرفية (السمة - الحالة) الذى اقترحه كل من حمدى الفرماوى، ووليد رضوان (2004) والذى يعد تطويراً وتعديلاً لنماذج الميتامعرفية السابقة والذى أضاف أبعاداً أخرى للميتامعرفية أهملتــها هــذه النمــاذج الســابقة وبناءً على ما أسفرت عنه نتائج الدراسات التــى حــاولت التــأكد مــن مصداقيــة نموذج الميتامعرفيــة (الســمة - الحالــة) - [لدراســات حمــدى الفرمــاوى (2002)، (2004)، ودراسة وليد رضوان (2002)] - فقد عُرِّفــت الميتامعرفيــة علــى أنــها: "الاستبصار الذاتى الذى يحوزه الفرد تجاه بنائه المعرفى Cognitive Structure ومــا يشمله من عمليات معرفية Cognition وتجاه مجاله المعرفى Cognitive field، ومــا

يتبع ذلك من استنهاض لمهارات الإدارة الميتامعرفية Metacognitive Management كالتخطيط ومراقبة الذات، واتخاذ القرار إزاء الاستراتيجية الملائمة للتعامل المعرفى، والتوجيه الميتامعرفى Metacognitive Direction ومعالجة صعوبات التقدم فى المهام المعرفية Debugging وتقويم الذات Self-Evaluation ".

وعليه فإن تعريف جوتمان للميتاانفعالية ينطوى على قصور واضح حيث لا يتضمن البعد التنفيذى للميتاانفعالية (الإدارة الميتاانفعالية Metaemotional Management)، وحتى بالنسبة لبعد الوعى والدراية الميتاانفعالية الذى شمله تعريف جوتمان فإنه لم يتضمن كافة أبعاده الفرعية، حيث شمل هذا البعد الدراية الإجرائية الميتاانفعالية Metaemotional Procedural فقط والتى تشمل دراية الفرد عما يمكنه أن يفعل من عمليات معرفية أثناء انفعاله وأثناء تعامله مع انفعالات الآخرين ؛ إلا أن هذا البعد لم يشمل مكونين آخرين فرعيين للدراية الميتاانفعالية وهما الدراية التقريرية الميتاانفعالية Metaemotional Declarative K.، والدراية الشرطية الميتاانفعالية Metaemotional Conditional k. .

فى ضوء العرض السابق، وفى ضوء أبعاد النموذج الميتاانفعالى المقترح فى الكتاب الحالى يمكننا تعريف الميتاانفعالية على أنها: "الاستبصار الذاتى الذى يبديه الفرد تجاه انفعالاته وانفعالات الآخرين، والذى تدعمه الدراية الميتاانفعالية، والخبرة الميتاانفعالية، وما يستتبع ذلك من استنهاض لعمليات الإدارة الميتاانفعالية لانفعالاته، كالعمليات قبل المعرفية Precognition about Emotion، والعمليات المعرفية Cognition about Emotion والعمليات الميتامعرفية Metacognitive about Emotion التى ينظم بها انفعالاته ويتحكم فيها ".

وستتضح الأبعاد التى يشملها هذا التعريف - تفصيليا - أثناء استعراض النموذج المقترح فى الإطار النظرى للبحث الحالى

نماذج تناولت بعض مكونات الميتاانفعالية

فى محاولة لتتبع الأصول التطورية لمفهوم الميتاانفعالية فى ما توفر من دراسات كثيرة خلال مسح موسع قام به المؤلفان على مدار أربعة أعوام مستعينا فى ذلك بكافة وسائل الاتصال والثورة المعلوماتية التى أتيحت فى عصرنا الحالى، والتى أتاحت سهولة فحص معظم الدوريات العالمية التى اهتمت بالموضوع ، نتج عن ذلك توافر العديد من الدراسات و البحوث ما بين دراسات وصفية تحليلية وعاملية، وبحوث تجريبية وتطبيقية تتصل بموضوع الانفعال، وبتصنيف شبه ميتا تحليلى Semi Meta-analysis قام به المؤلفان اتضح وجود ندرة شديدة جدا فى الدراسات التى تناولت مصطلح الميتاانفعالية منذ أن صاغه جوتمان وزملاؤه Gottman, et al. (1995)، حيث لم تتعد الثلاث دراسات التى احتل مصطلح Metaemotion المتغير الرئيس - بصورة مباشرة - فى عناوينها، وذلك من ضمن ثمان دراسات قامت مباشرة على تعريف جوتمان وزملائه Gottman, et al. (1997) للميتاانفعالية الذى اتضح مدى قصوره - كما اتضح سابقا - وسنعرض لهذه الدراسات ليتضح لنا أن اثنين من باقى هذه الدراسات وهما دراسة جوتمان وديكلير (1997) Gottman & Declaire، ودراسة جوتمان (1998) Gottman قد تناولا الميتاانفعالية متضمنة فى مكون الوعى بالذات الذى يعد أحد أبعاد ذكاء الانفعال Emotional Intelligence، أيضا دراستى جوتمان وآخرون Gottman, et al. (1998) ، ولاجاسى - سيجيون Laga و(2002) e - Séguin قد حددتا الميتاانفعالية فى وعى الأمهات بانفعالات أبنائهن، أما الدراسة الباقية وهى دراسة كوان، وآخرون (1997) Coan, et al. فإنها لم تشر بأى وجه كان إلى مصطلح الميتاانفعالية رغم اشتراك "جوتمان" فيها ولكنها اتصلت بموضوع انفعالات الغضب والعدوان بصفة عامة.

ولكن باقى الدراسات والبحوث التى شملها هذا المسح (قبل أو بعد عام 1995 الذى أطلق فيه "جوتمان" المصطلح) فمنها ما تناول أحد مهارات الميتاانفعالية

ومنها ما تناول بعض هذه المهارات دون الإشارة إلى أنها تنتمى إلى ما أسماه جوتمان بالميتاانفعالية.

وخلال التصنيف شبه الميتاتحليلى الذى أجرى على هذه الدراسات وجد أن مجملها يمكن أن يتضمن في عدة اهتمامات هى (موضوع الانفعال بصفة عامة، أو تناول انفعالى مثل: الغضب أو الخوف ... وغيرها) ، وعمليات الإدراك الانفعالى Emotion perception، ومهارات التعبير عن الانفعالات وقراءتها وخاصة من خلال الوجوه Facial Expression، ومهارات التواصل الاجتماعى والانفعالى مع الآخرين، أو مهارات تنظيم الذات أثناء الانفعالات، ومهارات تحكم الذات فى الانفعالات Self-Control of Emotion، والخبرة الميتامزاجية، أو الضبط والوعى بالانفعالات، أو بمجالات ذكاء الانفعال والذكاء الشخصى Personal Intelligence والذكاء الاجتماعى Social intelligence ... الخ) .

فى ضوء العرض الميتاتحليلى السابق يمكن تحديد ثلاثة أنواع من النماذج التى تناولت بعض مكونات الميتاانفعالية وهى:

1- نماذج تناولت مكون الخبرة الميتامزاجية Metamood Experience فقط، متمثلة فى نموذج ماير وزملائه 1994 -1988 Mayer .

2- نماذج تناولت مهارات الوعى والضبط وتنظيم الذات للانفعالات فيما أطلق عليها بذكاء الانفعال وأشهرها نموذج الإحساس بالكينونة الأفضل و التكيف النفسى Psychological well-being & Adaptation لـ بار-اون Bar - on 2005 - 1988، والنموذج رباعى القدرات Four-ability Model لماير، وسالفوى، وكاروسو Mayer, Salovey & Caruso 1993 - 2002، ونموذج جولمان Goleman 1995 - 2002، لذكاء الوجدان.

3- نماذج تناولت مصطلح الميتاانفعالية بصورة مباشرة متمثلة فى نموذج جوتمان وزملاؤه Gottman, et al. 1995 - 1998،

وفيما يلى تفصيلا لهذه النماذج والدراسات التى تناولت أبعادها.

أولا: نموذج الخبرة الميتامزاجية لماير وزملاؤه Mayer's Model of Metamood Ex.

فى إطار جهودهم لتحديد أبعاد الذكاء الاجتماعى عرف ماير وزملاؤه [Mayer & Gaschke (1988) , Mayer, et al. (1991)] الخبرة الميتامزاجية على أنها أحد الأبعاد الفرعية للذكاء الاجتماعى والتى تعنى مراقبة الفرد لمشاعره وانفعالاته واستخدام التغذية المرتدة الناتجة عن ذلك فى توجيه تفكيره وأفعاله بما يحقق التفاعل الاجتماعى الناجح، حيث طور ماير وزملاؤه [Mayer, et al. (1991), Mayer & Stevens (1994)] نموذجا لأبعاد الخبرة الميتامزاجية مصنفا إياها إلى قسمين أساسين هما:

أ) الأبعاد التنظيمية Regulatory Dimensions :

وتشمل السلوكيات Behaviors والأساليب الدفاعية Defenses التى تمكن الفرد من التعامل مع الانفعالات وتحمل الضغوط الناشئة عنها، ويتضمن هذا القسم الأبعاد التالية:

1- الإصلاح Repairing : ويشمل محاولات الفرد فى تعديل وإصلاح مزاجه.
2- الاحتفاظ Maintenance : ويعنى قدرة الفرد فى الحفاظ على حالته المزاجية الراهنة إذا كان راض عنها وصيانتها.
3- الإخماد Dampening : ويشمل محاولات الفرد لإخماد الحالات المزاجية السيئة والتمهيد لنشاط المشاعر الإيجابية.

ب) الأبعاد التقويمية Evaluative Dimensions :

وتشمل معتقدات Beliefs الفرد واتجاهاته العامة Global Attitudes عن انفعالاته وعن انفعالات الآخرين، ويتضمن هذا القسم الأبعاد الآتية :

1- القبول - الرفض Acceptance - Rejection : ويعنى إلى أى مدى يسمح الفرد للآخرين فى أن يتعرفوا على مشاعره وانفعالاته.
2- الوضوح - الغموض Clarity - Confusion : ويعنى إلى أى مدى يسمح

الفرد للآخرين أن يميزوا بين حالاته المزاجية، وكيف يميز هو حالاتهم المزاجية.

3- التأثر – عدم التأثر Influence - Non Influence : ويعنى إلى أى مدى يعتقد الفرد بأن أحكامه وأحكام الآخرين تتأثر بالانفعالات.

4- النمطية – عدم النمطية Typicality-Atypicality : مثل القول: "أنا أشعر بهذه الطريقة عادة".

5- السببية – العشوائية Causality-Randomness : مثل القول: "إن مزاجى الحالى يعد استجابة لمواقف واقعية معينة".

6- الإطالة – الاقتصار Longevity-Brevity : مثل القول: "أنا أشعر أن حالتى هذه ستستمر إلى الأبد".

7- العمومية – الخصوصية Generality - Specificity : مثل القول: "إن مزاجى متوافق مع الواقع العالمى الذى أعيشه".

8- القوة – الضعف Strength-Weakness : مثل القول: "إن انفعالاتى شديدة ومفرطة الأعراض".

وخلال محاولات اختبار مدى مصداقية هذا النموذج فى دراسة ماير، وستيفنز (1994) Mayer & Stevens، اتضح وجود ارتباط سلبى بين بعدى القبول - الرفض والوضوح - الغموض، واضطراب الاليكسثيميا Alexithymia الذى يعنى عدم القدرة على التعبير اللفظى عن الانفعالات والذى يرتبط عادة باضطرابات توتر ما بعد الصدمة Post Traumatic Stress Disorder ؛ كما وجد ارتباط موجب بين بعدى التأثر - عدم التأثر والإصلاح الانفعالى، وأعراض اضطراب الشخصية الحدودية Borderline Personality .

كما قام سالوفى وآخرون (1995) Salovey, et al. بتصميم مقياس فارقى للخبرة الميتامزاجية بناء على أبعاد هذا النموذج مستخدما إياه فى دراسة له مع ألومينيم (2000) Salovey & Aluminium لتحديد الفروق الفردية بين الأطفال فى أبعاد الخبرة الميتامزاجية، حيث أوضحت نتائج هذه الدراسة وجود فروق

فردية بين الأطفال فى أبعاد الوضوح الانفعالى، والميل لصيانة الحالة المزاجية، وإعادة تشكيل الحالات المزاجية الموجبة .

و تعليقا على هذا النموذج فإنه يتضح لنا تركيز "ماير" وزملائه على بعد واحد فقط من أبعاد الميتاانفعالية متمثلا فى الخبرة الميتامزاجية، بيد أنهم أهملوا بعض أبعاد هذه الخبرة مثل خبرة الفرد فى تحفيز الذات Self-Motivation والمكافأة الذاتية، والثقة الانفعالية Emotional Confidence، وتوقعات الفرد عن فاعلية ذاته Self-efficacy وخبرته عن كيفية ضبط اندفاعاته، وتأجيل إشباع رغباته حسب الموقف، ويدل ذلك بجلاء على أن هذا النموذج يحيد حتى عن إنجاز هدفه الأصلى الذى يتمثل فى مجرد تحديد أبعاد الخبرة الميتامزاجية.

ثانيا: نموذج التكيف النفسى لبار- أون Bar-On's Model :

حدد بار-أون (1988) Bar-On عدة مهارات أساسية كى يصل الفرد إلى مستوى معقول من التكيف والرضا النفسى، وهذه المهارات تتمثل في:

1- قدرة الفرد على أن يكون واعيا ومتفهما لذاته ويستطيع التعبير عن نفسه.

2- قدرة الفرد على أن يكون واعيا ومتفهما للآخرين ومرتبطا بهم.

3- قدرة الفرد على التعامل مع الانفعالات القوية والتحكم فى اندفاعاته Impulses.

4- قدرة الفرد على التكيف تجاه التغيرات المحيطة به.

5- قدرة الفرد على حل المشكلات ذات الطبيعة الشخصية والاجتماعية .

و يبدو أن بار-أون (2005) ,(1997) Bar-On حاول أن يصوغ منظوره هذا فى شكل نموذج للذكاء الانفعالى اشتمل على خمسة أبعاد أساسية هى:

- مهارات ضبط الانفعال على مستوى شخصية الفرد Intra Personal
- مهارات ضبط الانفعال بين الشخص و الآخرين Inter Personal

التكيفية Adaptability

- إدارة الضغوط Stress Management
- المزاج العام General mood

مفصلا إياها كما هو موضح فى جدول (2) ، وقد بين بار – أون Bar-On (2000) خلال دراسته للفروق الفردية بين الراشدين الكبار والصغار من الأطفال أن الراشدين يميلون لتسجيل مستويات عالية على مقاييس معامل ذكاء الانفعال Emotional Quotient (EQ)، وقد افترض أن ذلك يعود إلى أن مهارات ذكاء الوجدان تنمو تلقائيا خلال خبرة الحياةLife Experience .

وهنا يجدر بنا أن نوضح الاحتمالية القائمة لصعوبة حدوث ذلك، فقد لا توفر البيئة المحيطة بالفرد خبرة حياتية بالقدر الذى يكفى لتنمية تلك المهارات، فبدون جهد معزز وانتباه مركز، فليس من المحتمل أن تنمو كفاءة الفرد الانفعالية، وهو ما يستدل عليه المؤلفان بما تمدنا به نتائج الكثير من البحوث التطبيقية فى مجال برامج التدريب والعلاج النفسى والتربية الإجرائية Executive Education مثل دراسات كل من بارلو (1985) Barlow، وبوياتزيس، وآخرون Boyatzis, (1995) ومارو، وآخرون Marrow, et al. (1997) .

وبنظرة متفحصة لنموذج بار-أون نجد أنه رغم تركيزه على بعض أبعاد الخبرة الميتاانفعالية التى أهملها النموذج السابق كضبط الاندفاعات وتحفيز الذات والتفاؤل والثقة الانفعالية، إلا أنه أهمل أبعادا أخرى لهذه الخبرة كتوقعات فاعلية الذات، وأيضا رغم أنه يضيف بعدا تنظيميا وتنفيذيا آخر لهذه الخبرة وهو المتضمن فى مهارات التنظيم الانفعالية، إلا أنه لا يعدو أن يكون نموذجا لمهارات الذكاء الاجتماعى التى يمكن أن تحقق التكيف والرضا النفسى للفرد، حيث أهمل العديد من المهارات الإدارية الأخرى التى يمكن أن يستخدمها الفرد لضبط وتنظيم انفعالاته وانفعالات الآخرين، والتى ستتضح فى النموذج المقترح فى الكتاب الحالى.

جدول (2)

أبعاد ذكاء الوجدان حسب نموذج بار-أون

البعد	الكفاءات المتضمنة فيه
أبعاد داخل الشخصية	الوعى بالذات والتعبير عن الذات Self-Expression
1- اعتبار الذات Self-Regard. 2- وعى الذات بالانفعالات. 3- التوكيدية Assertiveness. 4- الاستقلالية Dependence. 5- تحقيق الذات Self-Actualization	إدراك وفهم الفرد لذاته بدقة وتقبله لها. أن يعى الفرد انفعالاته ويفهمها جيدا. أن يعبر الفرد بكفاءة عن نفسه وعن انفعالاته أى الاعتماد على الذات لضبط الانفعالات أكثر منه على الآخرين. أى أن يبذل الفرد كل جهده لتحقيق أهداف فى ضوء معاييره الشخصية
أبعاد بين الشخصية والآخرين	العلاقات بين الشخصية والوعى الاجتماعى Social awareness
1- التعاطف Empathy 2- المسئولية الاجتماعية Social Responsibility. 3- العلاقات بين الشخصية والآخرين.	أن يكون الفرد واعيا ومتفهما لمشاعر الآخرين. أى أن يحدد الفرد المجموعة الاجتماعية التى ينتمى لها وأن يتعاون مع أعضائها خلق علاقات مرضية وفعالة وناجحة مع الآخرين.
إدارة الضغط	التنظيم والإدارة الانفعالية Emotional Management & Regulation

1- التسامح مع الضغوط Stress Tolerance 2- ضبط الاندفاعات Impulse Control	أن يدير الفرد تعاملاته بكفاءة. أن يضبط الفرد انفعالاته بكفاءة.
التكيفية	إدارة التغيير **Change Management**
1- اختبار الحقيقة Reality Test 2- المرونـــــة Flexibility 3- حل المشكلات Solving Problem	أن يثق الفرد بموضوعية انفعالاته وتفكيره فى الحقيقة الخارجية. تكييف الفرد لانفعالاته وتفكيره حسب المواقف الجديدة حل الفرد لمشكلاته الانفعالية الشخصية (والبينشخصية) بكفاءة.
المزاج العام	تحفيز الذات **Self-Motivation**
1- التفاؤل .Optimism 2- السعادة .Happiness	النظر بإيجابية للجانب المشرق من الحياة أن يشعر الفرد بسعادة مع نفسه ومع الآخرين ومع الحياة بوجه عام.

ثالثا: النموذج رباعى القدرات:

يعد هــذا النمـوذج اتجاهـا آخـر لتطـور أعمـال -رائـد دراسـات الإدراك والوعـى الانفعـالى - مـاير وزمـلاؤه [Mayer & Salovey (1993), Mayer, Salovey & Caruso (1999), (2000), (2002)] والتـى كـان قـد بدأهـا مـاير ومجموعة أخرى من الباحثين منذ عام 1985 [ماير، وبريمـر Mayer & Bremer

(1985)، وماير، وآخرون (1992) .Mayer, et al، ومـاير وهانسـون Mayer & Hanson (1995)، ومايرِ وآخـرون (1995a) .Mayer, et al، ومـاير، وسـالوفى Mayer & Salovey (1997)] والتى حاولت هذه الدراسـات -مـن خلالهـا- أن تقف على مدى تأثر عمليات الإدراك والأحكام المنطقية لدى الأفراد بمشـاعرهم وحالاتهم المزاجية، وكذلك مدى مساهمة هذه العمليات فى ضبط وتنظيـم هـذه المشـاعر وذلـك فيمـا أسمـوه (بالأحكـــام / الإدراك المتـأثر بـالمزاج) -Mood Congruent Cognition/ Judgment، وقد خرج هـؤلاء بنتيجـة أساسـية وهامـة، هى أن وعى الإنسان بانفعالاته وإدراكه لها يمكن الإنسان مـن التعـامل مع هـذه الانفعالات وإدارتها وذلك بتهدئة النفس، والتخلص من القلق الجامح، وكذلـك ضبط سرعة الاستثارة، والتعامل مع نتائج الفشل.

وعليه فقد صاغ كل من مـاير وسـالوفى وكارسـو & Mayer, Salovey] Caruso (1999), (2000) , (2002)] تطوير نموذج إجرائى لأبعـاد ذكـاء الوجـدان ومهاراته إلى أن انتهوا إلى نموذج رباعى تتضمن الأبعاد الآتية:

1- تحديد الانفعالات Identifying Emotion : ويشمل قدرة الفرد علـى تعـرف وإدراك الطريقة التى يشعر بها هو، وكذلك الطريقة التى يشعر بها الآخرين.
2- اسـتخدام الانفعـالات Using Emotion : ويشـمل القـدرة علـى توليـد الانفعالات، والاستدلال والتفكير والابتكار فى هذه الانفعالات.
3- فهم الانفعالات Understanding Emotion : ويشمل القدرة على فهم الفـرد لانفعالاته وانفعالاتهم الناس (ما يسببها، وكيف يمكن تغييرها).
4- إدارة الانفعالات Managing Emotion : ويشمل القدرة التى تسـمح للفـرد فـى أن يسـتخدم قـوة انفعالاتـه Harness the Power فـى اتخـاذ قـرارات واختيارات فعالة لضبط وتنظيم انفعالاته وسلوكياته.

و باستعراض هذا النموذج يتضح لنا أنه رغم تركيزه بصورة غـير مباشـرة وغير صريحة - على بعد أساسى للميتاانفعالية وهو: العمليات المعرفيـة الضابطـة للانفعال Cognition about Emotion، إلا أننـا يمكـن أن نلاحـظ مـدى افتقـاره

للأبعاد الوجدانية والنزوعية المنظمة للانفعال Conation / Affect about Emotion والتى تتحدد بالخبرة الميتاانفعالية وما تشمله من مكونات أخرى سيتم توضيحها فى النموذج المقترح فى الكتاب الحالى.

رابعا: نموذج جولمان للكفاءات الانفعالية Goleman's Model of E. Comptency:

حاز هذا النموذج شهرة واسعة لما أتاحته الظروف التى أحاطت بظهور كتاب جولمان (1995) Goleman والذى تصدر قائمة أكثر الكتب مبيعا على مدى عشرة شهور فى بريطانيا، حيث عمل جولمان بعد حصوله على الدكتوراه – من جامعة هارفارد – كرئيس تحرير لمجلة Psychology Today، مما سهل له الإعلان المكثف عن قيامه بعمل يتميز بالتفرد والحداثة، حيث قدم مصطلح ذكاء الانفعال على أنه عمل علمى بحت من إنتاجه دون الاعتراف بأعمال ماير، وسالوفى، التى سبقت هذا الإعلان بحوالى عشر سنوات، وما ساعده على ذلك مقالاته العلمية العديدة التى ينشرها بصحيفة New York Times بخلاف اللقاءات التليفزيونية التى أعقبت ذلك.

وقد تضمن النموذج الذى عرضه جولمان (1995) Goleman فى كتابه عن ذكاء الانفعال الأبعاد الآتية:

(1) الوعى بالذات Self-awareness:

ويعد هذا البعد أساسا من موجات الثقة بالنفس Self-Confidence، حيث يحتاج الفرد دائما لأن يعرف أوجه القوة لديه وأوجه القصور، ومن ثم يتخذ هذه المعرفة أساسا لقراراته لذا أوضح جولمان أن عدم وعى أطفال الصف السادس بانفعالاتهم وخلطهم بين الشعور بالقلق والغضب والجوع – يعد السبب الرئيس فى إصابتهم باضطرابات النهم (الأكل) فى سن المراهقة، وأكد على أهمية تنمية الوعى بالذات لمساعدة هؤلاء فى تجنب إصابتهم لهذه الاضطرابات ويتحدد هذا البعد فى :

- إدراك الفرد لانفعالاته وتسميتها.
- فهم الأسباب والظروف التى أدت لأن ينتاب الفرد انفعال ما.

(2) **تنظيم الذات للانفعالات ومعالجتها : Handling & Self-regulation of E. :**

يعد تنظيم الذات أحد المهارات الهامة التى يمكن أن يستخدمها الفرد فى معالجة وضبط انفعالاته والتى يمكن تنميتها بالتدريب والممارسة، ويشتمل هذا البعد على :

- التلفظ Verbalization والتعبير Expression عن القلق والغضب والاكتئاب ومواجهتها.
- ضبط النزعات والعدوان والسلوك المغاير اجتماعيا.
- إدراك نواحى القوة فى تحريك المشاعر الموجبة نحو الذات والآخرين والمجتمع (مدرسة / أسرة).

(3) **مراقبة الذات والأداء Self-Monitoring and Performance : ويشمل هذا البعد :**

- التركيز على المهام التى يقوم بها الفرد فى الوقت الراهن.
- وضع أهداف قصيرة الأمد وطويلة الأمد.
- تعديل الأداء فى ضوء التغذية المرتدة.
- تحريك الدافعية الموجبة بتنشيط الأمل والتفاؤل.

(4) **تحفيز الذات: Self-Motivation :**

يعتبر تنشيط الأمل مكونا أساسيا فى الدافعية، حيث يتخلق الحماس والمثابرة لاستمرار السعى، وقد دلل جولمان على ذلك بوجود ارتباط موجب بين درجات التلاميذ على مقاييس الأمل وتحصيلهم الدراسى، كما يشمل هذا البعد تأجيل الإشباع، حيث يرتبط ذلك سلبيا مع سلوكيات العنف، وانحراف الأحداث، وإيجابيا مع المعرفة وتحمل الضغوط.

(5) التعاطف والتوحد مع الآخرين Empathy & Perspective Taking :

و يعنى قراءة مشاعر الآخرين من أصواتهم وتعبيرات وجوههم وأصواتهم، حيث أوضح "جولمان" أن معرفة مشاعر الغير قدرة إنسانية أساسية، فالطفل فى الثالثة من عمره والذى يعيش فى أسرة سعيدة محبة، يسعى لمواساة غيره من الأطفال والتعاطف معهم إذا بكوا، فى حين أن الأطفال الذين يتعرضون لسوء المعاملة والإهمال من قبل أولياء أمورهم فإنهم يصرخون فى وجه الطفل الباكى ويضربونه ويشمل هذا البعد:

- أن يصبح الفرد مستمعا جيدا .
- التعاطف مع مشاعر الآخرين والحساسية تجاهها.
- فهم وجهة نظر الآخرين والتوحد مع ومشاعرهم.

(6) المهارات الاجتماعية ومعالجة العلاقات Social skills & Handling Relationship:

يعبر هذا البعد عن القدرة على التعبير عن الذات، ومهارات تكوين علاقات مناسبة مع الزملاء فى المدرسة ومع المدرسين والعاملين، أيضا تكوين علاقات اجتماعية داخل الأسرة مع الأخوة والوالدين ومع زملاء اللعب، أيضا مهارات حل الصراع، والتفاوض ومساعدة الآخرين، وطلب المساعدة، وممارسة التوكيدية والقيادة والإقناع والعمل التعاونى داخل فريق.

ومن هنا فإن هذا النموذج بالرغم من أنه يعد أكثر النماذج السابقة ارتباطا بمجالى التربية وإدارة علاقات العمل، ورغم اهتمامه - غير الصريح - ببعض جوانب وأبعاد الميتاانفعالية التى أهملتها النماذج السابقة مثل تحفيز الذات، وضبط الاندفاعات وتأجيل الإشباع، والتفاؤل، ومهارات التخطيط للأداء، إلا أن هذا الاهتمام لا يعدو أن يكون اهتماما مشوها، حيث :

- تداخل أبعاد الخبرة الميتاانفعالية مع أبعاد تنظيم الذات، ومراقبة الذات.
- الفصل بين تنظيم الذات، ومراقبة الذات رغم أن مراقبة الذات تعد أحد

المهارات الأساسية المكونة لتنظيم الذات [كما أوضح كل من نيلسون، ونارين Nelson & Naren (1994 : 1-26)، وسترنبرج Sternberg (1999: 452)].

- الخلط بين مكونات بعد التخطيط ومراقبة الذات.

و تفنيدا لما زعمه جولمان Goleman (1995), (1998) عن أن معامل الذكاء العام (IQ) يساهم على الأقل بـ 20٪ من نسبة التنبؤ بنجاح الفرد فى الحياة، وأن (EI) يحوز النسبة الباقية (80٪) فى ذلك، إضافة إلى أن المعلومات التى تقدمها الدراسات الموجودة - حينئذ - على الساحة تؤكد على مثل هذه القدرة التنبؤية لـ(EI)، فليس من الصعب علينا أن نستنتج أن هذا الزعم إنما كان السبب الحقيقى وراء هذه الاثارة الشعبية التى شاعت فى وقتها عن ذكاء الانفعال والتى تجاوزت - تقريبا - شهرة أى نتائج فى علم النفس على مدار القرن الماضى وعندما أتيحت الفرصة لسحب ادعاءاته بشأن هذه القيمة التنبؤية العالية للـ (EI) التى تنبئ بالنجاح الاجتماعى والمهنى فى الحياة - فإن جولمان وآخرون [Goleman , et al. (2000), (2002), Goleman (2001)] قد أقروا بأن ذلك لا ينطبق إلا فى بعض مجالات الحياة، ولا يعمم على كافة الأبعاد التى حددها للذكاء الانفعالى بل ينطبق فقط على أبعاد تنظيم الذات والتعاطف التى تكون أكثر ارتباطا ببعض مجالات التواصل الاجتماعى والمهنى وأقل ارتباطا بالقدرات المعرفية التى يتحدد بها الـ (IQ).

أما فيما يتعلق بما ساقه جولمان عن الأدلة التى تدعم صدق افتراضه عن القدرة التنبؤية للـ (EI)، فلم تمدنا نتائج الدراسات - التى تم فحصها - فى المسح شبه الميتاتحليلى الذى أجراه المؤلفان- إلا بالمزيد من الأدلة المباشرة على البعد عن الصحة البعد عن الصحة، ففى الوقت الذى كان يصوغ فيه جولمان كتابه عام 1995 كانت بحوث ماير، وسالوفى وزملائهم التى تم استعراضها سابقا لا زالت تحاول الكشف عن مدى مصداقية مفهومهم عن ذكاء الانفعال من خلال مقاييس التقرير الذاتى التى صمموها حينئذ، ولم يحاولوا التحقق بها من أى ارتباطات بين الـ (EI) وأى شىء آخر، هذا بالإضافة إلى عدم تسليم جولمان - فى أعماله -

بالفروق الفردية فى إمكانية تنمية ما أطلق عليـه الكفـاءة الانفعاليـة Emotional Competency.

خامسا: نموذج جوتمان للميتاانفعالية الوالدية:

Gottman's Model of Parental Metaemotion

عرضنا سابقا لتطور مفهوم الميتاانفعالية الذى صاغه - لأول مرة - جوتمان وزملاؤه (1995) Gottman, et al. مماثلـة بمفـهوم الميتامعرفيـة، وعليـه فقـد قـدم جوتمان وآخـرون (1996) Gottman, et al. تصـورا إدراكيـا للميتاانفعاليـة فـى ارتباطها بأساليب التربية الانفعالية والوجدانية - التى يمارسها الآباء - من خلال بعدى (التدريب - العزل الانفعالى Emotion Coaching - Dismissing)، وقـد نتج عن ذلك أبعاد نموذج الميتاانفعالية الوالدية وهى:-

1- الوعى Awareness: ويشمل دراية الآبـاء بانفعالاتـهم وإدراكـهم لهـا، وكـذا درايتهم بانفعالات أطفالهم.

2- التقبـل Acceptance : ويعنـى مـدى تقبـل الآبـاء لانفعالاتـهم وانفعـالات أبنائهم.

3- التنظيـم Regulation : ويشـمل الإجـراءات التـى يقـوم بـها الآبـاء لتنظيـم انفعالاتهم وانفعالات أبنائهم.

4- التدريـب Coaching : ويعنـى قـدرة الآبـاء علـى تقديـم الدعـم الانفعـالى لأطفالهم وتدريبهم على مهارات التعامل مع الانفعالات وضبطها.

ومن خلال محاولاتهم للتحقق مـن مصداقيـة هـذا النمـوذج فقـد صنـف جوتمان وزملاؤه فى دراساتهم - [جوتمان وآخـرون (1996) Gottman, et al.، وجوتمان، وديكلير (1991) Gottman & Declaire، وكوان وآخرون Coan , et al. (1997)، وجوتمان وآخرون (1998) Gottman, et al.، وجوتمـان Gottman (1998)] - الآباء حسب درايتـهم الميتاانفعاليـة عـن أنفسـهم وعـن أطفـالهم إلى نوعين هما:

(1) مدربين "للانفعال" Emotion Coaches : وهم يتميزون بما يلى:

- الدراية بانفعالاتهم وانفعالات أطفالهم.
- القدرة على دعم أطفالهم انفعاليا.
- تقييم المشاعر السلبية لدى أطفالهم وتحويلها إلى مواقف للمودة والمحبة والألفة .
- الصبر تجاه المشاعر السلبية.
- مرتبطين بتعلم أطفالهم الثقة فى مشاعرهم وتنظيم انفعالاتهم، ورفع تقديرهم لذواتهم، وعمل روابط وعلاقات قوية مع الأقران.
- يعلمون أطفالهم كيف يصفون حالاتهم الانفعالية باستخدام الألفاظ والإيماءات.
- يضعون محددات للسلوك مع أبناءهم.
- يساعدون أبناءهم فى حل المشكلات والتحدث عن الأهداف والاستراتيجيات، وذلك فى المواقف الانفعالية.

(2) غير واعين "بالانفعال" Emotion Dismissers : ويتميزون بما يلى:

- فقدان الدراية بانفعالاتهم وانفعالات أبناءهم.
- عدم القدرة على التحكم فى انفعالات الخوف لديهم ولدى أبنائهم.
- انعدام الوعى »بتكنيكات« تحديد المشاعر السلبية والتعامل معها.
- يعتقدون أن المشاعر السلبية تكون ضارة بشكل مؤثر لدى أطفالهم.
- يهملون محاولة تخليص أبنائهم من المشاعر السلبية، حتى إن طلبوا مساعدتهم فى ذلك.

و قد قدم دانيل لاجاسى – سيجون Lagace & Seguin (2002) دليلا على الصدق التلازمى لاستبيان وضعه لتحديد هذين النوعين من أساليب التربية الانفعالية لدى الأمهات، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين أداء الأمهات على هذا الاستبيان وأدائهن فى بنود للمقابلة الشخصية صاغها جوتمان فى بحوثه، وقد استخدم "لاجسى – سيجون" هذا الاستبيان فى دراسة أخرى له

Lagace & Seguin (2003) لتحديد علاقة هذه الأساليب بنسق معتقدات الأمهات خلال سياقات التعامل مع أبنائهن، وكذا علاقتها بأهدافهن وعزو سلوكهن أثناء تلك السياقات، حيث أوضحت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدراية الميتاانفعالية لدى الأمهات المدربات E. Coaches Moms والعزو الناجح لسلوكهم أثناء تعاملهن مع الأبناء، وأهدافهن الأكثر واقعية وإجرائية، وعلى العكس فقد أوضحت هذه النتائج وجود علاقة ارتباط سلبية بين الدراية الميتاانفعالية لدى الأمهات غير الواعيات بالانفعال F. Dismissers Moms ومعتقداتهن السلبية عن انفعالاتهن وانفعالات الأبناء.

و بالنظر لهذا النموذج نجد افتقاره إلى العديد من أبعاد الميتاانفعالية، حيث لم يعرض لبعض مكونات بعدى الدراية والإدارة الميتاانفعالية وما تشمله من عمليات قبل معرفية Precognition أو معرفية، أو ميتامعرفية يستخدمها الفرد لإدارة انفعالاته، من ناحية ثانية فإنه رغم تركيزه على بعد رئيس واحد هو الدراية الميتاانفعالية ذلك الذى ركزت عليه الدراسات التى حاولت اختبار مصداقية هذا النموذج، إلا أنه لم يعرض لكافة مكوناته، حيث لم يعنى بهذا البعد سوى الدراية الميتاانفعالية الإجرائية فقط، كما أهمل الدراية الميتاانفعالية الشرطية والتقريرية؛ هذا بالإضافة إلى التعارض الواضح بين محتويات التعريف الذى طوره جوتمان وزملاؤه Gottman, et al. (1997) وأبعاد هذا النموذج، فلم يتضمن النموذج أية إشارة إلى معتقدات ومشاعر واتجاهات وفلسفة الفرد تجاه انفعالاته وتجاه انفعالات الأبناء، تلك التى أشار لها التعريف ؛ وبذلك فإن هذا النموذج يفتقر تماما إلى بعد الخبرة الميتاانفعالية رغم تعرض التعريف لبعض جوانبه.

وفى ضوء عرض النماذج السابقة يتضح لنا:

- أن معظم هذه النماذج لم يكن إهتمامها الأصلى ينصب بشكل مباشر على ما أطلق عليه مصطلح الميتاانفعالية، رغم اهتمام بعضها ببعض مكونات الميتاانفعالية – مثل نموذج الميتامزاجية – إلا أنه ينقصه توضيح كافة أبعاد هذه

المكونات، أما عن النموذج الوحيد الذى تعرض بشكل صريح للميتاانفعالية فمن الواضح أنه أكثر النماذج قصورا.

- فضلا عن أن كافة هذه النماذج قد أهمل بصفة خاصة المكونات قبل المعرفية، وكذا أهمل بعض المكونات المعرفية والميتامعرفية الخاصة بأبعاد إدراك وإدارة الانفعالات.
- أن كافة هذه النماذج قد أهمل الدور الهام لتوقعات فاعلية الذات فى الربط بين مكونى الميتاانفعالية الرئيسين وهما الوعى الميتاانفعالى والإدارة الميتاانفعالية.
- لم يتعد اهتمام هذه النماذج متغيرات التعبير عن الانفعالات وإدراكها (من المكونات المعرفية لبعد الإدارة الميتاانفعالية)، وتنظيم الذات ومراقبة الذات (من المكونات الميتامعرفية لبعد الإدارة الميتاانفعالية، وتحفيز الذات والتفاؤل وضبط الاندفاعات (من بعد الخبرة الميتاانفعالية)، والدراية الميتاانفعالية الإجرائية (من بعد الوعى الميتاانفعالى).

لذا رأى المؤلفان الفرصة لتحديد وصياغة نموذج لمهارات الميتاإنفعالية على غرار نماذج الميتا حالة التي صاغاها في كتابهما السابق الميتا معرفية (بين النظرية والبحث) والذي نشر عام 2004.

3

الفصل الثالث

نموذج إجرائى مقترح لمهارات الميتاإنفعالية

الفصل الثالث

نموذج إجرائي مقترح لمهارات الميتاإنفعالية

من العرض السابق للنماذج التى تناولت بعض مكونات الميتاانفعالية نصل إلى نتيجة عامة مفادها: الحاجة الماسّة إلى نموذج شامل للميتاانفعالية يراعى فيه أوجه القصور التى سادت النماذج السابقة، وتصاغ أبعاده مماثلة بأبعاد نموذج الميتامعرفية لحمدى الفرماوى، ووليد رضوان (2004)، حيث تستقى هذه الأبعاد مصداقيتها من الدراسات السيكولوجية والكلينيكية التى تناولت أسباب العجز عن الضبط الواعى للانفعالات وأشكال الفشل فى إدارتها، وخاصة لدى بعض الفئات التى تعانى مثل هذا العجز ؛ وبناءً على ذلك فقد صاغ المؤلفان بعدين أساسيين للميتاانفعالية هما:

أ- الوعى الميتاانفعالي Metaemotional Awareness :

يعد هذا البعد - من أشكال الوعى بالذات - محصلة وسيطة وغير نهائية لمرحلتين أساسيتين من مراحل المعالجة العقلية الميتاانفعالية - التى سنعرض لها لاحقاً- هما.

- المعالجة قبل المعرفية للانفعال Precognition about Emotion .
- المعالجة المعرفية للانفعال Cognition about Emotion .

و تنعكس بنية هذا الوعى من خلال ثلاثة مكونات هى:

(1) الدراية الميتانفعالية **Metaemotional Knowledge** : التى يحوزها الفرد عن انفعالاته وعن انفعالات الآخرين، وتلك الدراية تتضمن إلى ثلاثة أنواع، هى:

- الدراية الميتاانفعالية التقريرية Metaemotional Declarative Knowledge

- الدراية الميتانفعالية الإجرائية Metaemotional Procedural K.
- الدراية الميتانفعالية الشرطية Metaemotional Conditioning / Contextual K.

(2) الخبرة الميتانفعالية Metaemotional Experience : التى تتضمن محتوى وجدانى / نزوعى عن الانفعالات Affect/Conation about Emotion، وتستمد هذه الخبرة محتواها من أربعة مصادر هى:

- تحفيز الذات Self-Motivation
- الثقة الانفعالية Emotional Confidence
- توقعات فاعلية الذات Self-efficacy Expectancies
- تقييم الأولويات الدافعية Recalibration of Motivational Priorities

(3) استكشاف الذات للانفعالات والتعبير عنها **Self-Discovery & Expression of Emotion**

ب- الإدارة الميتانفعالية Metaemotional Management : وتتضمن المهارات الآتية:

- التخطيط الميتانفعالي Metaemotional Planning
- مراقبة الذات الميتانفعالية Metaemotional Self-Monitoring
- اتخاذ القرار إزاء الاستراتيجية الملائمة لضبط الانفعال.
- التوجه الميتانفعالى Metaemotional Direction
- المعالجة الميتانفعالية Metaemotional Debugging
- حوار الذات الميتانفعالى Metaemotional Self-Inner Speech

حيث يستخدم الفرد هذه المهارات لإدارة انفعالاته Metaemotional Self-Management أو لإدارة انفعالات الآخرين وضبطها Metaemotional others-Management، ويمكننا توضيح أبعاد هذا النموذج فى الشكل رقم (1) الآتى:

شكل (1)

(أ) الوعى الميتاانفعالى:

يعد الوعى الميتاانفعالى المكون الرئيس الذى تبنى عليه كافة مهارات الميتاانفعالية، حيث يتشكل هذا الوعى بتوجيه انتباه الفرد نحو حالاته الداخلية التى يعيشها بما يسهل لعقله أن يقوم بملاحظة ودراسة الخبرة نفسها بما تشمله من انفعالات، أى أن نكون مدركين لحالتنا الانفعالية وتفكيرنا بالنسبة لهذه الحالة المزاجية نفسها، وكذلك إدراكنا لانفعالات الآخرين، وتفكيرنا بالنسبة لهذه الانفعالات.

والوعى الميتاانفعالى محصلة وسيطة وغير نهائية لمرحلتين أساسيتين من مراحل المعالجة العقلية الميتاانفعالية وهما:

- المعالجة قبل المعرفية للانفعال: تلك المرحلة الأولى التى تمر بها المثيرات الانفعالية الحسية التى تلتقطها حواسنا من البيئة مروراً بما أسماه نيسير Neisser (1967) بالتمثيل الحسى الانطباعى والذى يحدده حمدى الفرماوى (2006) بما أطلق عليه الذاكرة العاملة الأيقونية Iconic Working Memory، والذاكرة العاملة الصدوية Echoic Working Memory، وصولاً لعملية الإحساس الانفعالى Emotional Sensation الذى يتحدد فى شكل الاستجابة الإجفالية Startle Response التى تشحذ خلالها كافة طاقات الجسم الفسيولوجية من خلال الهرمونات المنظمة للعلاقات العصبية - المناعية المشاركة فى أحداث هذه الاستجابة والتى أوضحت دراسات دافيس Davis (1992), (1986)، وألين Allen (2000)، وباس وزملاؤه .Baas, et al (2001)، أنها تتم مشاركة بين مكونات الجهاز الحوفى Limbic System تحت القشرية Subcortecal والجهاز المناعى وذلك لحماية الجسم البشرى من أى خطر يهدد حياته.
- المعالجة المعرفية للانفعال : تلك المرحلة التى يتم خلالها تفسير المدخلات الحسية الانفعالية - ومن ثمَّ فهمها والاستجابة لها، وذلك خلال عمليات التشفير Encoding والتخزين، سواء قصير المدى أو طويل المدى - وإعادة

التشفير Decoding والاسترجاع، ومن خلال ما أوضحه العديد من الباحثين الذين اهتموا بعمليات الإدراك الانفعالى - ومنهم على سبيل المثال لا الحصر - وفوكس (1998) Fox، وكوسميدوز، وتوبى (2000) Cosmides & Tooby يمكننا أن نستخلص عدة عمليات معرفية يتم من خلالها تفسير وإدراك المدخلات الحسية الانفعالية، وهذه العمليات هى:

1- الانتباه للانفعال Attention

2- تعرف الانفعال Emotion Recognition .

3- تسمية الانفعال Labelling

4- التعبير عن الانفعال Emotional Expression .

5- فهم الانفعال Understanding

6- الربط بين الانفعالات Emotional blending

7- الاستدلال عن الانفعال

8- التمييز بين الانفعالات.

وقد أوضح انيجا (2006) Aneja أن الإدراك الانفعالى ينبنى على فكرة أساسية مفادها أن الضبط الانفعالى يحدث إذا تم إيقاف الأفكار التى تكون تلك الانفعالات أو تحويلها، فالانفعالات عبارة عن سيل متكرر ومستقل من الأفكار ينتهى بتكوين شبكة متماسكة من عمليات الغلق المعرفى Lock of Cognition، ولإلغاء هذا الإيقاف المعرفى المصاحب للانفعالات فإن المفتاح الأساسى لذلك هو استخدام العمليات المعرفية نفسها لتشتيت هذا الغلق، وهو ما أطلق عليه 'انيجا' القدرة التشغيلية Switching ability والتى عرفها على أنها قدرة المخ على الضبط الواعى والمتعمد لعمليات تشغيل الأفكار المكونة للانفعالات من عملية إلى أخرى، وعندما تصل هذه القدرة إلى حد الكفاءة فإنها تعنى دخول الفرد فى حالة من التفكير العقلانى السليم عن انفعالاته، وعندما يفتقد الفرد هذه القدرة فإن ذلك يعنى دخول الفرد فى حالة مزمنة من التفكير السلبى والمزاج السيء.

و قد أكدت نتائج بحوث كل من كلـين وآخـرون (1998) .Kalin, et al، وسـوتون، وديفيـد سـون (2000) Sutton & Davidson، ونيتشـك وآخـرون (2004) , (2003) .Nitschike , et al على أن مرحلة المعالجة المعرفية للانفعال تتم على مستوى القشرة المخية، وبخاصة مراكز اللغة بالنصف الأيسر مـن المخ Lift Hemisphere والتى تمكن الفرد من تسمية انفعالاته والتعبير عنها لفظيـاً، وذلـك بالتكـامل مـع النصـف الأيمـن للمـخ Right Hemisphere، كمـا تـتركز معظـم عمليات هذه المعالجة فى الفصوص الجبهية، وقبل الجبهية Frontal & Prefrontal من القشرة المخية والتى تختص بعمليات الانتبـاه والإدراك والعمليـات التنفيذيـة كالتخطيط والمراقبة والذاكرة العاملة.

و قـد أشـارت بحـوث كـل مـن كـاهيل (1998) Cahill، وديفيدسـون (2001) ,(2000) Davidson، وأرونيـادو (2001) Aroniado وبراجـا وآخـرون (2004) .Braga, et al، وإيروين وآخـرون (2004) .Irwin, et al إلى أن المعالجـة المعرفية للانفعال تتم بالتكامل ما بين مناطق القشرة المخية وبخاصة الأماميـة منـها وبعـض الـتراكيب تحـت القشـرية كـالأميجدلا Amygdala، والحصـين Hippocampus، حيث تختص الأميجدلا بتخزين وتحليـل الأحـداث الانفعاليـة، بينما يختص الحصين بالذاكرات التوضيحية Declarative Memory الخاصة.

وتحدد بنية الوعى الميتانفعالي ثلاثة مكونات فرعية هى:

(1) الدراية الميتانفعالية Metaemotional Knowledge

حيث تنعكس بنية الوعى الميتانفعالي بصفة أساسـية مـن خـلال بنيـة معلومـات الدراية الميتانفعالية التى يحوزها الفرد عن انفعالاته وعن انفعالات الآخرين.

حيث أوضح لايرد، وأبوستوليرس (1996) Laird & Apostoleris أن فهم الذات Self-understanding المبنى على درايتنـا بانفعالاتنـا وعملياتنـا الوجدانيـة Affective Processes يعد المفتاح الرئيس للوعى بالذات الذى تبنـى عليـه كافـة عمليات الضبط والتنظيم الانفعالى.

ومماثلة بتصنيف حمدى الفرماوى، ووليد رضـوان (2004) لأنـواع الدرايـة الميتامعرفية، يمكننا تحديد ثلاثة أنواع من الدراية الميتاانفعالية هى:

- الدراية الميتاانفعالية التقريرية : وتعنى الحقائق والمفاهيم العامة والمعلومات التى يحوزها الفرد عن انفعالاته وعن انفعالات الآخرين مثل:

- دراية الفرد بمشاعره كما تحدث بالضبط.
- دراية الفرد عن مقدار جـهد مشاعـره Potential of his own feelings التـى توجهه إلى الأشياء أو النقاط الهامة التى يجب أن يفكر بها.
- إدراك الفرد لمدى قوتـة وحـدوده الانفعاليـة ومعرفتـه عـن قوتـه فـى التعـامل والتحمل للمشاعر السلبية والاندفاعات.
- حصيلة الفرد الانفعالية ولغته الوجدانية التى تمكنه من تسمية المشاعر.
- معرفة الارتباط بين المشاعر والكلمات التى تعـبر عنـها – لمعرفـة العلاقـة بـين كلمة »يفضل« فى العربية أو Liking فى الإنجليزيـة وانفعـال الحـب Love – والتى تمكنه أيضاً من فهم المشاعر المعقدة كالحب والكراهية.
- معرفة الفروق بين التعبيرات الدقيقة وغير الدقيقة عن المشاعر وبين التعبـيرات الصادقة وغير الصادقة عن المشاعر.
- دراية الفرد وإدراكه لقيمة المشاعر المختلفة.
- معرفة الفرد لانفعالات الآخرين وقراءتها وتسميتها سواء أكانت فـى تعبـيرات وجوههم أو فى نبرات أصواتهم، وفى أعمالهم الفنية وسلوكياتهم.
- تفهم الفرد للفروق الفردية بين الأشخاص فى استجاباتهم لمثـير انفعـالى مـا – كالإحباط الناتج عن انقطاع الكهرباء أو انسكاب الشاى علـى الملابـس التـى يستعد بها الفرد للخروج لمقابلة مهمة – حيث تتدرج هذه الاستجابة من مجرد الضحـك أو اللامبـالاة والانزعـاج البسـيط إلى أن تصـل لـدى بعضـــهم إلى الغضب وركل الأرض بالقدم.
- معرفة الفرد وإدراكه أن مشاعره الراهنة لا يمكن أن تكون منفصلة عن مشـاعر

مماثلة لها فى ماضيه أو طفولته.

- معرفة الفرد أن رد الفعل الجسدى المصاحب لانفعال ما قد يتراوح من الاستثارة العالية
  - حيث تكون أجسادنا فى حاجة لفعل وقائى سريع - إلى حاله التجمد من التوتر العميق حيث يُشل الجسم والعقل.
- معرفة الفرد أن رد الفعل الانفعالى الذى يمكن أن يبدو من كبت أو إنكار شعور ما - كالغضب - يمكن أن يتدرج من غضب عنيف ظاهر إلى اكتئاب خامل.
- معرفة الفرد أن رد الفعل السلوكى تجاه انفعال الآخرين - مثلاً بالغضب - يمكن أن تتراوح ما بين هجوم مدمر إلى ابتسامة سلبية منه تؤدى إلى المزيد من إساءة الآخرين.
- معرفة الفرد أن من حقه اختيار عدم التعبير عن غضبه وأن يتحمل مسئولية ذلك.

- الدراية الميتاانفعالية الإجرائية : وتعنى معرفة الفرد عن كيفية قيامه بعمليات الضبط والتنظيم الانفعالى، وعن تتابع العمليات أثناء وجوده فى موقف انفعالى ما، وتتضمن مثل هذا النوع من الدراية ما يلى:

- معرفة الفرد عن كيفية التعبير عن المشاعر بطريقة إيجابية وآمنة.
- معرفته عن كيفية تفسير المعانى فى ضوء الانفعالات وفهم العلاقات مثل الحزن الذى يصاحب فقدان عزيز ما.
- معرفته عن كيفية دمج المشاعر داخل العمليات المعرفية كالاستدلال واتخاذ القرار وحل المشكلات، وكذلك كيفية عمل العكس.
- معرفته عن كيفية تحويل المشاعر السلبية إلى تعلم إيجابى.
- معرفته عن كيفية توصيل رغباتنا للآخرين، وكذلك كيف يمكن فهم احتياجات الآخرين ورغباتهم.
- معرفة التغيرات المحددة التى ربما نحتاج القيام بها فى سلوكنا وعاداتنا لتلبية احتياجاتنا الوجدانية بشكل أكثر فعالية.

- معرفة الأساليب التى يمكــن أن نعـوض بـها أنفسـنا فـى حالـة الصدمـات الانفعالية بما يناسب شخصيتنا الفريدة واهتماماتنا.
- معرفة الفرد عن كيفية إبقاء مشاعره مفتوحة كالمشاعر التى تسر والتى تكون حميدة، وتلك التى تحزن.
- معرفته لكيفية الإدارة المتأنية للمشاعر التى تعتمد على الحكم المعلوماتى.
- معرفته عن كيفية مراقبته للمشاعر الشخصية فى علاقتها بمشــاعر الآخريـن وفهمه لكيفية مراقبة عملياته الانفعالية.
- معرفتـه عـن كيفيـة إدارة مشـاعره الداخليـة والمشـاركة فـى إدارة مشـــاعر الآخرين بواسطة تعديل المشاعر السلبية ورفع رضا الأفـراد بـدون مغـالاة فى المعلومات التى قد تصل إليهم.
- معرفته عن كيفية عمل خطط أساسية وخطط بديلة لإنجاز أهدافه الانفعالية.
- معرفته عن كيفية التنبؤ بنتائج وتأثيرات سلوك انفعالى معين.
- فهم الفرد لكيفية تقييمه لانفعالاته فى بداية وأثناء وبعد موقف ما.
- معرفة الفرد عن كيفية تحديد مشاعره وانفعالاته الداخلية من خلال حالاتــه الفيزيقية وتحديدها فى طريقة تفكيره.

- <u>الدراية الميتاانفعالية الشرطية :</u> وتعنى معرفة الفرد وفهمه لمتى، وأيــن يسـتخدم عمليات معينة لضبط وإدارة الانفعال وشروط استخدام كل منها مثل:

- معرفة الفرد وفهمه للانفعالات التى تعطى أولوية للتفكير فــى اتجـاه معـين عن طريق توجيه الانتباه للمعلومات الهامة.
- معرفته وفهمه عن العمليات الانفعالية التى تكــون كافيـة ونشـيطة ومتاحـة والتى يمكن أن تولد كمساعدة لإصدار الأحكام ومساعدة الذاكرة المتعلقـة بالمشاعر.
- معرفته عن الحالات الانفعالية التى تشجع وتسهل مداخل خاصـة فـى اسـتخدام

عملياته المعرفية مثلاً كالسعادة تسهل الاستدلال المنطقى والابتكارية.

- معرفته لمتى يتم الانتقال المحتمل بين المشاعر مثل الانتقال من حالة الغضب إلى حالة الرضا.
- معرفة الفرد الوقت الذى يمكن أن يستخدم حقه فى الغضب »مثلاً كان يعرف أن من حقه أن يغضب فى حالات الإحباط وتثبيط الهمة والأذى والقهر والهجوم والاستغلال والإساءة، وفقد شىء مهم، أو فى حالة الغضب السلبى من الآخرين.
- معرفته أنه من الأفضل تشجيع الآخرين على التعبير عن غضبهم بأمان وحسم.
- معرفته عن أن ردود أفعاله الانفعالية تختلف حسب سياقات المواقف كتخيله لرد فعل يتمثل فى مجرد كلمات توبيخ قليلة إذا اصطدم به شخص فى قطار مزدحم فى جو حار، واختلاف رد الفعل هذا فى مواقف أخرى، حيث يتمثل تسامحه إزاء ذ لك فى الاعتذار إذا حدث هذا فى حفلة صاخبة، أو عدم اندهاش إذا كان هذا فى مدرج لمشاهدة مباراة، أو عدم الانتباه إذا كان ذلك فى طابور لشراء بضائع من جمعية استهلاكية، أو أن يدفع من اصطدم به بقوة إذا كان ذلك فى متجر يتم إخلاؤه لأن مبناه يؤول للسقوط.

(2) الخبرة الميتاانفعالية :

تعد الخبرة الميتاانفعالية المكون الثانى لبعد الوعى الميتاانفعالي وتتضمن محتوى وجدانى نزوعى عن الانفعالات، حيث يستمد الفرد خبرته الميتاانفعالية من أربعة مصادر رئيسية هى:

- تحفيز الذات Self-Motivation:

تركز جيل لندنفيلد Lindenfield (2000) على أهمية دافع الذات فى ضبط وتنظيم الانفعالات وإدارتها، حيث أكدت على أهمية أن يكون لدى الطفل إيمان

بالنفس، وذلك بأن يتعلم أنه كلما عمل بجد أكثر تحسن حظه، وأن يتدرب على أن يذكر نفسه بكل شيء حققه فى وقت سابق وذلك عندما يحتاج إلى دافع ذاتى، وأن يعرف أن النكسات ليست عيباً فيه، فهى تمنحه القدرة على المثابرة وتكرار المحاولة والعزم ومِن ثمَّ احترامه لنفسه.

و يمكن أن نبدأ تدريب أطفالنا على ذلك بأن نحتفظ بدفتر ليومياته، أو قصاصات ملونة يسجل فيها المشاعر والأشياء والأقوال الملهمة عن بعض العظماء، حيث يمكن أن يعطى نفسه دفعة بتذكره لبعض هذه الأقوال والمشاعر فى حال حاجته لدافع ذاتى، وتظهر الحاجة هنا لتعلم الطفل لأساليب مكافأة الذات Self-Reburying، كأن يطمح فى بعض المكافآت التى يمكن أن يعطيها لنفسه - كالإجازة والفسحة والمرح، أو فترات النوم الإضافية، أو الذهاب للسينما ومقابلة الزملاء والأصدقاء المقربين وغيرها - وذلك فى حالة إنجازه لعمل ما بنجاح، أو التصفيق لنفسه، و بهذا يتعلم الطفل من صغره ألا يتسول المكافأة من غيره، فتنهض لديه إرادة الإخلاص فى العمل ، و ينشأ غير طامع فى مقابل لعمله المخلص، فمكافأة العمل فى العمل ذاته.

و قد بين شابيرو (304 : 1997) Shapiro أن الأطفال يمكن أن يفتقدوا دافع الذات نتيجة الشعور المتكرر بالاكتئاب حين يحبطوا فى كل عمل يحاولون القيام به، ويمكن من خلال تزويد هؤلاء بخبرات التحكم فى انفعالاتهم أن تنمى لديهم فاعلية الذات عندما يتعلمون البحث عن الإجابات لاستفساراتهم الذاتية، وأن يتعلموا أن أفعالهم الخاصة يمكن أن تؤتى ثمارها المرجوة عندما يثابرون ويجدون فى هذه الأعمال، ويؤكد »شابيرو« على أن المدح الدائم للأطفال يقلل من تقديرهم لذواتهم، فعلى الرغم من أهمية المكافأة للتعلم إلاَّ أن هذه المكافأة تفقد قيمتها التربوية حين تزيد عن حدها لذا يجب أن نقدم الدعم والمكافأة وقت الضرورة فقط.

فى ضوء ما سبق يمكننا أن نحدد ثلاث خطوات هامة لتحفيز الذات هى:

- التخيل : كأن يسمع الفرد صوته الداخلى يقول له «سيكون الأمر جميلاً لو

أنهيت عمل كذا.... بدقة وإتقان» ومِن ثمَّ يتخيل الأثر الطيب لأفعاله.

- الشعور: أن يشعر الفرد بالرضا إزاء تخيله.

- النزوع: أن يقول لنفسه« افعلها إذن».

- الثقة الانفعالية : Emotional Confidence

تعد الثقة الانفعالية مورداً هاماً للخبرة الميتاانفعالية لما تقدمه للفرد من دليل على إمكانية نجاحه فى السيطرة على انفعالاته وإدارتها بشكل جيد، حيث تعرف جيل لندنفيلد (2000) Lindenfield الثقة الانفعالية على أنها الطمأنينة التى يحس بها الفرد داخل نفسه حينما يعرف أنه يستطيع الاعتماد على قدراته فى السيطرة الكاملة على انفعالاته، حيث يكون من المفيد للفرد حينئذٍ أن يحتفظ دائماً فى ذهنه بصورة لأحد المثل العليا النموذجية، وعلى الرغم من أن المطلوب فقط هو معيار »جيد بما يكفى«، فإن هذا المثل الأعلى الخيالى - الذى يكاد يكون كاملاً - يعد أداة قياس جيدة ومهمة لمدى نجاح الفرد فى إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين.

توقعات فاعلية الذات Self-efficacy Expectancies :

يلعب هذا المصدر -من مصادر الخبرة الميتاانفعالية - دوراً مهماً فى الربط بين بعدى الميتاانفعالية (الوعى الميتاانفعالي، والإدارة الميتاانفعالية)، فوجود الوعى الميتاانفعالي لدى الفرد لا يؤدى بالضرورة لأن يقوم الفرد بعمليات الإدارة الميتاانفعالية، حيث أوضح حمدى الفرماوى (1990) هذا الدور المهم لتوقعات فاعلية الذات فى الربط بين وعى الفرد ببنائه المعرفى وخصائصه وسعة أدائه وبين الجهد الذى يبذله للنجاح فى هذا الأداء، حيث أوضح »الفرماوى« أن توقعات فاعلية الذات تتحدد بمعتقدات الفرد عن كيفية نجاحه وتحصيل أهدافه وتقييم مدى إمكانياته فى الوصول لذلك.

وعليه فإن هذه التوقعات تبنى من خلال معلومات الدراية الميتاانفعالية الإجرائية عن كيفية اختيار واستخدام استراتيجيات معينة وعن إجراءات ضبط

الذات Self-Control للانفعالات، ومن خلال استبصار الفرد عن أهمية الجهد فى الأداء العقلى الناجح، ولقد أكدت على مثل هذا الدور الوسيط - لتوقعات فاعلية الذات - فى الربط بين الوعى العقلى وإمكانية استخدام هذا الوعى فى القيام بمهارات الإدارة العقلية - نتائج دراسة كل من بوركويسكى، وترنر Borkowski & Turner عام 1995 التى أوردها اشمان وكونواى Ashman & Conway (1997: 53)، ودراسة مكليسنرنى، ومكليسنرنى cLnerney & McLnerney (1998) ودراسة لانديان، وستيوارت Landiane & Stewart (1998) .

وعليه يمكننا أن نعبر عن توقعات الفرد عن فاعلية ذاته فى إدارة انفعالاته باستخدام مهارات الإدارة الميتاانفعالية بما يمكن أن نطلق عليه الأحكام الميتاانفعالية Metaemotional Judgments .

ويبنى الفرد أحكامه الميتاانفعالية عن انفعالات الآخرين وسلوكياتهم فى ضوء خبرته الميتاانفعالية، كقول أحدهم مثلاً » لا شك أنك كنت تتميز غضباً، فحينما يحدث لى شيء كهذا ... أجن ؛ حيث أكون على وشك ارتكاب جريمة قتل«، كما تختلف الأحكام الميتاانفعالية أيضاً من شخص لآخر، مثلاً يمكن أن يحكم شخص خلال غضبه لاختطاف حقيبته بأنه ليس اعتداءً عليه شخصياً لأنه يعتقد بأن هذا هو الطبيعى فى ظل ظروف الفقر وانخفاض الدخل الفردى، إلاّ أن شخصاً آخر يشتاط غضباً من ذلك باعتقاده بأن هذه علامة على أن العالم أصبح مليئاً بالشرور، وتعد الإحاطة بمعلومات بشأن هذه الأحكام المختلفة مفيدة جداً لضبط وإدارة انفعالاتنا، فهذه المعلومات قد تجعلنا مثلاً ننظر إلى استجابة غريبة - أو حتى استجابة شاذة ومجنونة - بتعاطف حتى حين تكون هذه الاستجابة هى استجابتنا! ويعتبر توجيه هذه الأحكام من خلال التربية (حسب العمر الزمنى للمتعلم) زاوية هامة لتنمية فاعلية ذات واقعية.

- تقييم الأولويات الدافعية Recalibration of Motivational Priorities :

و نقصد هنا بتقييم الأولوية الدافعية »قدرة الفرد على ضبط نزعاته

وتأجيل إشباع حاجاته بما يتلاءم مع المواقف« والتى تعد قدرة أساسية من قدرات ضبط الذات Emotional Self-Control، حيث أكد فاجن، وآخرون Fagen, et al. (1976) أن النزعات والاندفاعات عبارة عن دوافع سيكولوجية قوية موجهة للانفعالات، حيث يكون لدى طفل ما نزعة قوية ليضرب طفلاً آخر أو نزعة لأن يرمى كتاباً لشعوره بالإحباط، وأن النزعات والاندفاعات مشتقة من حاجة الطفل لإشباع مباشر، ومع نمو الأطفال ونضجهم يتعلمون تأجيل الإشباع Delay of Gratification، وأن الطفل الذى لديه ضبط ذاتى لانفعالاته مرتفع قادر على كبح نزعاته، ويمكن للمواقف أو الظروف أن تنهك قدرات الطفل على ضبط النزعات وتدفعه لاضطرابات انفعالية عديدة، حينئذٍ يمثل الإحباط عبئاً ثقيلاً على كاهل الطفل الذى ينقصه ضبط لنزعاته وتأجيل إشباع رغباته، هذا الطفل الذى يتعلم ضبط هذه النزعات يمكنه أن يتحمل الإحباط ويتسامح معه Tolerating Frustration، كما يمكنه أيضاً مقاومة الاندفاع فى المواقف الصعبة Resisting Temptation .

وعليه فقد اعتمد إليس (1980) Ellis فى نظريته عن العلاج العقلانى - الانفعالى Rational - Emotive Therapy على جعل المريض يتخلى عن مطالبه Demandingness الأقرب إلى المطالب الطفولية Infantile والتى تعتمد على المعتقدات اللاعقلانية Irrational Beliefs أو على الأقل يكون أقل إصراراً على إشباعها، وعليه يمكن أن يتحمل قدراً من الإحباط وأن يتحكم فى انفعالاته.

وفى نفس المضمار جاءت نتائج بحوث والتر ميشيل وآخرون Mischel, et al. (1988) (1989) - والذى كان قد بدأ بحوثه فى ستينيات القرن الماضى على أطفال الحضانات - لتؤكد على أن تأجيل الإشباع المفروض ذاتياً والموجه لهدف ما، ربما يكون هو جوهر التنظيم الانفعالى للذات، أى القدرة على تجاهل حافز الإشباع، من أجل تحقيق الهدف، سواء كان هذا الهدف هو إقامة مشروع ما، أو حل معادلة جبرية، أو متابعة كأس العالم، حيث تتبع "ميشيل" فى بحوثه الأطفال من سن الرابعة إلى سن تخرجهم فى المدرسة الثانوية، حيث كان قد عرض هؤلاء

الأطفال فى بداية بحوثه لموقف »اختبار الحلوى«، فقد عرض أمام كل طفل قطعة واحدة من الحلوى وطلب منهم الانتظار - إلى أن يأتى القائم بالاختبار بعد قليل بحجة انشغاله بعمل - حتى يتيح لهم فرصة أكل هذه الحلوى، وقد أغراهم الفاحص بأن من سينتظر سيكون من نصيبه قطعتين إضافيتين من الحلوى زيادة عن الطفل الذى لن ينتظر، وقد استطاع بعض الأطفال أن ينتظروا إلى حوالى ثلث ساعة (كانت بمثابة دهرٍ بالنسبة لهم)، وقد استخدموا لذلك حيلاً كثيرة للحفاظ على مقاومتهم، حيث أغلقوا عيونهم وغطوها بأيديهم حتى لا يبحلقوا فى الحلوى المغرية، أو يضعوا رؤوسهم بين أيديهم وأخذوا يكلمون أنفسهم، أو ينشدون أغنية، أو يمارسون ألعاباً بأيديهم وأرجلهم، وحاول البعض منهم أن ينام . هؤلاء الأطفال الصغار أصحاب الإرادة، قد حصلوا على مكافأة (قطعتين من الحلوى). أمَّا الأطفال الأخرون الأكثر اندفاعاً، فقد ابتلعوا القطعة الواحدة من الحلوى فى ثوان تقريباً بمجرد أن غادر القائم بالاختبار الغرفة فى رحلته القصيرة، وبعد أن بلغ هؤلاء الأطفال أنفسهم مرحلة المراهقة، (بعد 14 عاماً من هذا الاختبار)، ظهرت القوة التشخيصية واضحة لتلك اللحظة الاختيارية للحافز . كان الاختلاف الانفعالى والاجتماعى جذرياً بين من التهموا الحلوى وهم فى الرابعة من عمرهم، وبين أقرانهم الأطفال الذين استطاعوا تأجيل إشباع رغبتهم، فالذين قاوموا الإغراء وهم فى الرابعة، أصبحوا اليوم وهم شباب، أكثر كفاءة فى الحياة الاجتماعية، لهم تأثيرهم الشخصى، واثقين من أنفسهم، يستطيعون أكثر من غيرهم مواكبة إحباطات الحياة، ومن الصعب عليهم الإحساس بالتمزق، أو التوقف والانهزام تحت أى ضغط من الضغوط، ويواجهون التحديات بدلاً من الاستسلام لها، وأصبحوا معتمدين على أنفسهم واثقين منها، مستقلين وجديرين بالثقة، وكشفت الدراسة عن أنهم قادرون على المبادرة ومشاركون فى المشروعات، وبعد عشر سنوات أخرى، ظلوا كما هم، قادرين على تأجيل إشباع رغباتهم فى أثناء السعى للوصول إلى أهدافهم.

أمَّا ثلث الأطفال الذين تهافتوا على الحلوى، فإنَّهم لم يتصفوا إلاَّ بالقليل جداً من هذه الصفات، ليس هذا فحسب، بل اشتركوا جميعاً فى سمة نفسية مثيرة

نسبياً للانزعاج . فعندما بلغوا سن المراهقة كانوا أقرب إلى الشخصيات الخجولة، مبتعدين عن العلاقات الاجتماعية المتميزة، يتصفون بعدم القدرة على حسم الأمور. وبينت الدراسة أيضاً أنهم يعتقدون فى أنهم أشخاص تافهون ... وإذا تعرضوا لأى ضغط أو إجهاد، يتراجعون ولا يفعلون شيئاً. وإذا لم يحصلوا على كفايتهم من شيء ما، يشعرون بالقلق وعدم الثقة فى أنفسهم، ويميلون إلى الغيرة والحسد . وفى حالة الغضب أو السخط، يبالغون فى الفعل، وتتصف أمزجتهم بالحدة، ويفتعلون حوارات ومعارك مستفزة؛ وبعد كل هذه السنوات ما زالوا غير قادرين على التخلص من رغبة إشباع الذات.

و هكذا ثبت أن ما يبدوا واضحاً تماماً فى تجربة بسيطة فى وقت مبكر، هو ذاته الذى يستمر -غالباً- على مستوى أكبر مع سنوات العمر فى مستوى الكفاءة الاجتماعية والانفعالية، هذا لأن القدرة على تأخير إشباع الدافع، هى الأساس لكثير من الجهود المؤثرة.

فى ضوء ما سبق يجدر بنا أن نوضح أنه ما من مهارة من مهارات إدارة الذات لها أكثر عمقاً من المهارة الذاتية فى مقاومة الاندفاع، فهذه المهارة الذاتية هى التى تجعل للخبرة الميتاانفعالية صفة النزوع والتى تجعل الفرد يتحكم فى انفعالاته بتقييم أولوية دوافعه، وذلك باتسامه بما أسماه بايوميستر وزملاؤه Baumeister, et al. (1994) بالسمو والترفع Transcendence أى القدرة على الرؤية لا بعد من المثيرات الحالية، وفهم الموقف الحالى فى علاقته بمتغيراته الأبعد مدىً، ولقد حدد بييل Peel (1989)، وبايومستر Baumeister (1991a) آفة هذه المهارة فى ما يسمى بالرضوخ Acquiescence أى عدم قدرة الفرد على تحمل نتائج أفعاله وسلوكياته أثناء الانفعال، حيث ينسب هذه السلوكيات إلى ما يسميه الفرد باندفاع لا يقاوم Irresistible Impulses، حيث أوضح هذان الباحثان أن الرضوخ يعد أهم أسباب فشل إدارة الذات للانفعال، وأنه يعد دالة لتوقف عمليات مراقبة الذات للانفعالات، و أنه محاولة للهروب من وعى الذات بالانفعال واستسلامه للحالات المزاجية السيئة رغم وعيه بها.

وعليه فإن إرجاء الإشباع هو القوة النفسية Psych Strength التى تنظم وتدير الانفعالات والدوافع والرغبات.

(3) استكشاف الذات للانفعالات والتعبير عنها: Self-Discovery & Expression of Emotion

يعد استكشاف الذات للمشاعر والتعبير عنها ثالث مكونات الوعى الميتاانفعالي، حيث تؤكد لندنفيلد Lindenfield (2000) على أهمية استكشاف الذات للانفعالات كخطوة تمهيدية للتعبير عنها، تلك الخطوة التى نستخدم فيها عقلنا الواعى فى فحص إدراكنا لما يعترينا من انفعالات.

ويعتمد استكشاف الذات للانفعال على استفسارات الفرد للذات Self-Questioning عن ما يشعر به الفرد أثناء انفعاله، وعن الأعراض الفسيولوجية التى صاحبت هذا الانفعال، وأيضاً عما يكون عليه رد فعل الآخرين تجاه انفعاله هل »قاموا بحمايته؟ أم الاعتراف بحقه فى هذا الانفعال؟ أم ساعدوه على تجاوز انفعال سلبى؟« وبالتالى يمكن للفرد التعبير عن انفعالاته إمَّا بطريقة لفظية أو جسدية آمنة.

والتعبير عن الانفعالات يؤتى ثماره - كخطوة مهمة وسابقة على عمليات الإدارة الميتاانفعالية- فى حدود، فإذا زاد الفرد عن هذه الحدود وأفرط فى التعبير عن انفعالاته أدى ذلك إلى آثار سيئة سواء أكانت اجتماعية أم صحية، وذلك الأثر السيء يزيد حال الإفراط فى التعبير عن الانفعالات السلبية كالغضب، وإذا قل تعبير الفرد عن هذه الحدود أو كظم انفعالاته فى صمت »كالتأجج غضباً فى صمت« Silent Seething فإن لذلك مردوداً سيئاً على صحته، وهذا ما سنستدل عليه من استعراض النتائج المتعارضة والمتضاربة للدراسات السابقة فى هذا المضمار.

فقد أكدت نتائج العديد من الدراسات السابقة عموماً على أن للتعبير عن المشاعر والانفعالات أثر يُرجى فى ضبط وإدارة هذه الانفعالات، وهو ما أكدته نتائج دراسات ليفنثال، وماك Leventhal & Mace (1970)، وكوبتشيك وليفنثال

Cupchick & Leventhal (1974)، وكروات Kraut (1982)، وريسكيند Riskind (1984)، وهـو مـا دعمتـه بالأدلـة نتـائج أبحـاث أنصـار نظريـــة إدراك الـــذات للانفعالات التى ترى أن الانفعالات والمشاعر ما هى إلاَّ نواتج للسلوك وليسـت دوافع كما كان يعتقد قبلها، فالحزن لا يجعلنا نبكى ولكننـا نشـعر بـالحزن عندمـا نبكى، كما أن الخوف لا يجعلنا نرتعـد ولكننـا نشـعر بـالخوف عندمـا نرتجـف أو ترتعد أطرافنا، حيث أكدت نتائج أبحاث ليرد (1984) Laird، واستراك، وآخرون Strack, et al. (1988)، وزاجونك وآخرون (1989) Zajonc, et al. علـى أن مـن يضبط تعبيرات وجهه Facial Expressions لتنـم عـن شعور أو انفعـال معـين سينتهى به الأمر إلى الإحســاس بذلـك الشـعور وإن وارى إحساسـه أو انفعالـه بتعبير جامد سينتهى به الأمر لفتور ذلك الإحساس، حيث ركزت منهجيــة هـذه البحوث على »تكنيك« واحد هو استمالة وإقناع المفحوصــين أن يقومـوا برسـم تعبيرات وجهية تعبر عن انفعالات ما، ثم يتم سؤالهم عما يشعرون به.

ففى دراسة ليرد (1984) Laird تم إقناع المفحوصين بأن الباحث يـهدف إلى تسجيل النشاط الكهربى لعضلاتهم Electro Myographic Activity، ثم يطلـب منهم أن يقلصوا أو يرخوا عضلاتهم أثنـاء القيـاس، حيـث تم إصـدار تعليمـات التقليص والإرخاء لعضلاتهم بصورة يرتسم معها تعبـيرات وجهيـة معينـة مثـل الفـرح أو الحـزن أو الغضـب أو الخـوف.... وغيرهـا، ورغـم أن المفحوصـين لم يكونوا على وعى بالهدف من ذلك إلاَّ أنهم قرروا بعد ذلك بأنهم شعروا بنفـس الانفعالات التى عبرت عنها تقلصات وانبساطات عضلات وجوههم.

أيضاً استمال استراك وزملاؤه (1988) Strack, et al. فى دراستهم أن يعبر المفحوصون بوجوههم عن الابتسام بواسطة محاولة الإمساك بقلـم بـين شـفتيهم، ولقد قرر هؤلاء المفحوصون أنهم شعروا بالسرور نتيجة لذلك.

و بالمثل طلب زاجونك وآخرون (1989) Zajonc, et al. من مفحوصيـه أن ينطقوا كلمات بها حروف متحركـة متعـددة مثـل كلمـة Cheese وذلـك لصنـع تعبيرات وجهية تعبر عن الابتسام، وبالفعل قرر المفحوصون أنهم شعروا بالفرح.

و قد خلص إيزارد (1990) Izard فى مراجعته لنتائج مثل هذه الدراسات التى تركز على التغذية المرتدة الوجهية Facial Feed Back إلى أن نماذج السلوك التعبيرى Expressive Behavior تكون فعالة جداً فى السيطرة على الحالة المزاجية لدى الفرد، وهو ما أكدت عليه نتائج دراسات تالية لذلك هى دراسات ليرد وبريسلير (1992) Laird & Bresler، وعلى أساس هذه النتائج صممت تكنيكات الاسترخاء Relaxing والتحصين التدريجى النظامى Systematic Desensitization، لعلاج من يعانون العجز فى السيطرة على الانفعالات وإدارتها، وقد ثبت فاعلية هذه التكتيكات خلال دراسات ويليامز وكلينك (1993) Williams & Kleinke، وويجنير (1994) Wegner، وفى هذه الدراسات تم علاج مرضى يعانون الفوبيا Phobias (أى عدم القدرة على السيطرة على مشاعر الخوف) وذلك باستخدام تمارين الاسترخاء، حيث يرخى العميل عضلاته لمنع السلوك التعبيرى عن الخوف فيمنع بذلك حدوث انفعال الخوف، أيضاً استخدمت مهام صرف الانتباه A distraction tasks، خلال تكنيك التحصين التدريجى ليمنعوا السلوك التعبيرى الخاص ببعض الانفعالات السلبية كالغضب.

و فى الإطار ذاته كان هناك اتجاهان متعارضان وفى نفس الوقت معارضان لأفكار نظرية إدراك الذات للانفعال فى أهمية التعبير عن المشاعر والانفعالات، أحد هذين الاتجاهين يؤكد على استراتيجية التسرية النفسية Venting – باستخدام التعبير عن الانفعالات وبخاصة الانفعالات السلبية كالغضب التى يمكن أن تؤدى لمردود عكسى Backfire، حيث يؤكد أصحاب هذا الاتجاه ومنهم هاربورج وآخرون (1973) .Harburg, et al، وماثيوس، وآخرون Mathews, et al. (1977)، وديمبروسكى وآخرون (1978) .Dembroski, et al، وفان ايجرن وآخرون (1978) .Van Egern, et al، ودياموند وآخرون .Diamond , et al (1984)، وهيكير وآخرون (1988) .Hecker, et al – على أن التعبير عن الانفعال ينميه ويقويه ولايخفيه، وعليه فمن ينزع إلى التعبير عن غضبه بهدف التنفيس عن الإحساس به سينتهى إلى نهاية لا تُحمد عقباها بالمرة، وهى زيادته، كما أكدوا على أن التنفيس عن الغضب تجاه الآخرين يتلازم مع زيادة كبيرة فى معدل

ضربات القلب وضغط الدم غير المنتظم، وكذلك مـع أمـراض الشـريان التـاجى Coronary Heart Diseases.

و فى اتجاه ثان معاكس أوضح كل من هـاينز، وآخـرون .Haynes, et al (1980)، وماكدوجـال، وآخـرون (1981) .MacDougall, et al، وهولرويـد، وجوركين (1983) Holroyd & Gorkin، وشـالنج (1985) Schalling، علـى أن الإحجام عن التعبير عن الغضب يأتى بمـردود سـىء ويـؤدى إلى أمـراض كثـيرة كارتفاع ضغط الدم، وأمراض القلب والشرايين.

لدينا إذن نتائج تسير فى اتجاهين متعارضين، أحدهما يؤكـد بـأن التنفيـس عـن الانفعـالات يضـر، بينمـا يؤكـد الثـانى بـأن عـدم التنفيـس عـن المشـاعر والانفعالات هو الذى يضر، وكلاهما يتعارض مع أنصار التعبـير عـن الانفعـال كوسيلة لإدارته (نظرية إدراك الذات) فأيهما أصح؟

وقد أجرت محاولة للإصلاح بين الرأيـين علـى يـد انجيبريتسـون وآخـرون Engebretson, et al. (1989)، حيث أسندوا هذا التعـارض إلى الفـروق الفرديـة بين الأفراد، فهناك من يتحسن إذا نفّس عن غضبه، بينما هناك من يزيده مثل هذا التنفيس سوءاً، حيث قام هؤلاء الباحثون بتقسيم عينة دراستهم إلى فئتـين، أتيـح لإحداهما التعبير عن غضبهم أمام جمع من النّاس وبالأسلوب الذى يعتادونه هم سواء بالتنفيس أو الكظم، بينما طلب من الأخرى التعبـير عـن غضبـهم بعكـس الطريقة التى يفضلونها هم، وكان الفرض الرئيسى لدى هؤلاء الباحثين أن الفئـة الأولى ستكون أقل عرضة من الثانية لأمراض القلب والأوعية الدمويـة، غـير أن النتائج كانت متناقضة فبعضها أكد على صحة هذا الفـرض وبعضـها أكـد علـى عكس ذلك، مما أكد على أن فاعليـة التسـرية النفسـية - باسـتخدام التعبـير عـن الانفعالات - بهدف التحكم فى المشاعر السلبية - يخضع للفـروق الفرديـة بـين الأفراد حيث تأتى بثمار جيدة لدى بعضهم، وتؤدى إلى آثار عكسية لدى البعض الآخر، ولقد فسر هؤلاء الباحثون الارتفاع المستمر فـى مسـتويات التوتـر - فـى حالة التنفيس عن الغضب - بـأن اسـتمرار الاجـترار Continued Rumination،

لعناصر التجربة السيئة التى أدت للغضب يؤدى إلى استمرار التنشيط الفسيولوجى فى الجسم، ومع تكرار ذلك يؤدى إلى أمراض الضغط والقلب، إلاّ أن الأمر يكون أخطر أضعافاً مضاعفة فى حالة كظم الغضب وعدم التعبير عنه، حيث نكون أمام أحد أمرين إمَّا أن يزداد التوتر والضغط، وأن يحدث ذلك بالإضافة للدخول فى حالات نفسية أكثر ضرراً كالتعرض لانفعالات سلبية أخرى تصاحب كظم الغضب كالاكتئاب والإحباط ولن ينتهى الأمر كذلك ولكن سينتهى بانفجار الغضب بشكل أكثر ضراوة، وهو ما يؤكد على أفضلية التعبير عن الانفعالات عن كظمها.

إلاّ أن المضمون الواجب أخذه فى الاعتبار من عرضنا لهذه النتائج المتضاربة أن تعبير الفرد عن انفعالاته يعد أحد وسائل التسرية النفسية والتحكم الانفعالى الفعالة لكن مع الالتزام بحدود واعية أثناء هذا التعبير خاصة فى حالة الانفعالات السلبية - أى بدون إفراط فى ذلك أو تفريط، حينئذٍ يكون التعبير عن الانفعالات أفضل من كظمها.

إجمالاً لما سبق فإن الوعى الميتاانفعالى يعد المضمون العام للدراية العقلية والطاقة النفسية والأداء العقلى الذى تعمل خلاله مهارات الإدارة الميتاانفعالية، حيث يؤدى بالفرد إلى أن:

- يرى نقاط قوته وضعفه الانفعالى بوضوح وواقعية أكثر، ومِن ثمَّ يركز على تحسن نقاط ضعفه، واستثمار قوته بالأسلوب الأمثل لضبط انفعالاته.
- يركز طاقته فى إدارة انفعالاته وضبطها.
- يتعرف على الأنماط الانفعالية غير المفيدة قبل أن تصبح عادات ضارة راسخة فى شخصيته.
- يحسن علاقاته عندما يأخذ على عاتقه مقدار أكبر من المسئولية عن الصعاب التى يمكن أن يواجهها جراء عدم وعيه بانفعالات الآخرين وكيفية التعامل معها.

(ب) الإدارة الميتانفعالية:

تعتبر الإدارة الميتانفعالية البعد الإجرائى للميتانفعالية، الذى يتضمن استخدام بنية الوعى الميتانفعالي - من دراية وخبرة ميتانفعالية، وقدرة على استكشاف الذات- فى ضبط وتنظيم الانفعالات سواء على مستوى إدارة الذات Metaemotional Self-management، أو على مستوى إدارة انفعالات الآخرين Metaemotional other Management - كما أكدت نتائج العديد من الدراسات على وجود مثل هذه الفروق الفردية، ومن هذه الدراسات دراسة ماير، وآخرون (1991) .Mayer, et al اللتان استخدمتا مقياساً صُمم لتمييز الخبرة الميتامزاجية بين الأفراد ومدى قدرتهم على استخدامها فى تنظيم وضبط انفعالاتهم.

وقد أرجعت نتائج دراسات مماثلة فى نفس المضمار مثل دراسة كيرش، وآخرون (1990) .Kirsch, et al، ودراسة ميرنز (1991) Mearns ودراسة لارسين، وكيترلار (1991) Larsen & Keterlaar هذه الفروق فى الإدارة الميتانفعالية إلى اختلاف عوامل الثقافة والخبرة السابقة ومستوى ذكاء الوجدان، والعوامل الشخصية، مما يجعل بعض النَّاس أكثر مهارة وقدرة فى ضبط وإدارة انفعالاتهم عن غيرهم.

و تتم عملية الإدارة الميتانفعالية من خلال عدة مهارات أساسية هى:

(1) التخطيط:

يعتبر التخطيط مفتاح لعمليات الإدارة العقلية للذات بصفة عامة لأنه فى كثير من الأحيان يجنب الفرد المواقف المكلفة أو الأخطاء المحتملة، وعليه فإن الصياغة الدقيقة للأهداف هى أولى خطوات الإدارة الميتانفعالية الناجحة، وهو ما أكده بايومستر وزملاؤه (1994) .Baumeister, et al، حيث أوضحوا أن فرص الالتزام الجاد تجاه التخطيط والضبط الواعى لانفعالاتنا تنعدم عندما نفشل فى صياغة أهدافنا أو تنعدم مثل هذه الأهداف، مما يؤدى إلى فشل عمليات التخطيط الموجهة لتنظيم الذات للانفعال.

ولتحليل عملية التخطيط نفسها فإننا يجب أن نعرض لتعريف أشمان، وكونواي ,(49 :1993) Ashman & Conway عن التخطيط والذى يحدده بأنه عملية واعية مستمرة تقوم بها الفصوص الأمامية للمخ، حيث تسمح لنا بإحداث تكامل للاستثارات التى تحدث فى مناطق المخ المختلفة، مما ينتج عنه أنماط التفكير ونتائجه، ولقد أوضح هذان الباحثان أن نموذج النمو فى عملية التخطيط لدى الأطفال يحدث من خلال التغيرات النمائية فى مكونين هما:

* المكون التمثيلى: وهو دراية الفرد بمفهوم الخطة (أى تجسيم فكرة الأهداف)، والدراية بأفعال معينة مطلوبة لإنجاز الهدف حسب الظروف.
* المكون الوظيفى: أى تنظيم وتوجيه الخطط.

وقد أوضح إليس، وسيجلر (141 :1994) Ellis & Siegler، أن التخطيط الجيد الفعال يتطلب قدرة على تكوين خطوات منسقة ومسبقة للأفعال، وأيضاً مراقبة وتعديل هذه الخطط حسب الظروف والأهداف المحكية المراد إنجازها.

ويمكننا أن نلحظ أن هناك نمواً فى حساسية الأطفال تجاه أهمية التخطيط حسب متطلبات المهمة وأهدافها، وحسب ظروف الطفل، حيث أن الطفل يصبح مع تقدم العمر وزيادة الخبرة أكثر مهارة فى مراقبة خططه وتوفيقها مع الظروف، وهو ما أكدته نتائج دراسة جاردنر، وروجوف (1990) Gardner & Rogoff .

و لقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على أهمية التخطيط كمهارة هامة يجب أن يتقنها الطفل ليستخدمها فى ضبط وتنظيم انفعالاته، حيث أكدت نتائج دراسة باندورا، وشنك (1981) Bandura & Schunk أن قدرة الطفل على صياغة أهداف طويلة المدى - يسعى لها من خلال سلسلة من الأهداف المتتابعة قصيرة المدى - تكسبه الحس بفاعلية ذاته Sense of Self-efficacy، ذلك الحس الذى يمنعه من الوقوع فى مصيدة التشاؤم، والإحساس بلا نهائية الأهداف طويلة الأمد واستحالة تحققها، ومِن ثَمَّ الوصول لمرحلة قاسية من الإحباط، كما أوضحت دراسة ديفولدر، ولينز (1982) Devolder & Lens أن قدرة الفرد على وضع وصياغة أهداف طويلة الأمد تساعده على تجاوز المواقف غير المرضية،

ومتطلباتها غير الممكنة، وإغراءاتها فى إنهاء التفكير والجهود اللازم لانجاز باقى المهام، فهى تجنب الفرد الغرق فى المشاكل والانفعالات السلبية التى قد تحدث، حيث يسمح له برؤية ما وراء الموقف الحالى.

كما أكد هاراكيويز، وآخرون Harackiewiez, et al. (1987) على أن قدرة الفرد على صياغة أهداف طويلة المدى لمهامه وإمكانية التخطيط لها من خلال سلسلة متتابعة من الأهداف الإجرائية قصيرة المدى إنما تعد من أهم مصادر الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation التى تحمى الفرد من مصادر الإحباط والرضوخ للحالات المزاجية السيئة.

إلاً أن انعدام الأهداف والمعايير لدى الفرد وعدم قدرته على صياغتها بشكل إجرائى قد يؤدى إلى انخفاض مستوى تحفيز الذات الذى يعد من أهم عناصر الإدارة الميتاانفعالية، وهو ما أطلق عليه بايوميستر وزملاؤه Baumeister, et al. (1994) مصطلح عدم كفاية القوة النفسية اللازمة لعمليات الضبط وتنظيم الذات للانفعالات Inadequate Psch Strength of Self-Regulation . وقد اشتق بايومستر وزملاؤه هذا المصطلح من أعمال فندير، وبلوك Funder & Block عام 1989 التى أوضحت أن النّاس يختلفون فى حالة كونهم قادرين على ضبط بواعث أفعالهم ورغباتهم، وأيضاً القدرة على ضبط إحساساتهم ومقاومة انفعالاتهم السلبية، ان انعدام مثل هذه القوة الذاتية التنظيمية للانفعالات التى يكتسبها الفرد من قوة الالتزام الجاد تجاه خططه وأهدافه - قد تؤدى إلى إعاقة ما أسماه بايومستر بإيقاف الذات Self-stopping للانفعالات السلبية التى تجتاح مزاج الفرد بشكل انفجارى مفاجئ.

و إذا كان انعدام التخطيط وعدم وجود الأهداف والمعايير Aimlessness -التى تتم خلالها عمليات الضبط والتنظيم الانفعالى - أحد عوامل فشل الإدارة الميتاانفعالية فإن صرامة وعدم واقعية الخطط Overly Rigid Gools and Plans يكون أبعد أثراً فى إحباط عمليات الإدارة الميتاانفعالية وهو ما أكدت عليه نتائج دراسات كل من كيرشينبايوم، وآخرون Kirschenbaum, et al. (1982)، ووارد،

وإيسلير Ward & Eisler (1987) التى أوضحت أهمية التخطيط الواقعى المرن فى الاستفادة من التجارب الانفعالية الفاشلة أو المخيبة للأمل، وذلك بتعديل الخبرات التى مر بها الفرد أثناء هذه التجارب وتحديد المعوقات التى مر بها وتوجيه ذلك التخطيط لتجارب انفعالية ناجحة.

ورغم أن وارد، وإيسلير Ward & Eisler (1987) قد أوضحا أن الكروب الانفعالية قد تكون نتيجة لعدم واقعية أهداف الفرد إلاَّ أن نتائج دراسة اسبينس وآخرون Spence, et al. (1987) قد أوضحت أن هذه الكروب الانفعالية قد تكون سبباً أيضاً فى دفع الفرد إلى المزيد من صياغة الأهداف والخطط غير الواقعية مما يؤدى إلى تكرار نوبات الكروب الانفعالية .

مما سبق يتضح لنا أهمية تدريب أطفالنا على مهارات التخطيط الجيد والذى ينبغى أن يتم خلال مواقف انفعالية حياتية واقعية حتى يكون ذا معنى وقيمة للطفل.

كما يمكن أن يستخلص تحديداً مفهوم التخطيط على أنه العملية التى يستطيع بها الفرد أن يجمع مجموعة من الخطوات المتتابعة من الأنشطة والتى يعتقد أنها ستؤدى إلى إنجاز المهمة بنجاح.

وعليه يمكننا أن نحدد أربعة مكونات أساسية لأى خطة، والتى يمكن أن ندرب أطفالنا عليها، ألا وهى:

- (إشارة البدء) : أين وكيف أبدأ خطتى؟
- (الإجراءات): ما هى التتابعات الأساسية والفرعية للأفعال المطلوبة؟
- (المراقبة) : متى يمكننى الانتقال للخطوة التالية؟
- (المراجعة والتنقيح) : هل تمت المهمة بنجاح أم أرجع مرة أخرى؟

(2) مراقبة الذات الميتاانفعالية:

هى إحدى العمليات التنفيذية الميتاانفعالية التى تشكل محوراً هاماً فى نجاح

عمليات الإدارة الميتاانفعالية.

ويعرف نيلسون، ونارين (26 : 1994) Nelson & Naren مراقبة الذات بصفة عامة – على أنها إحدى ميكانيزمات التغذية المرتدة التى تنتج عن الدراية بالذات وتساعد الفرد على توجيه أنشطته العقلية (معرفية / انفعالية).

و يتفق كل من نيلسون، ونارين (1994) Nelson & Naren وسترنبرج Sternberg (1999: 452) على أن مراقبة الذات هى عملية تتم من أسفل إلى أعلى A bottom - up process لتعقب الإدارة الواعية التى تتم أثناء الأداء العقلى، وذلك على عكس كافة عمليات التنظيم وإدارة الذات التى تتم من أعلى إلى أسفل A Top - Bottom Process للضبط التنفيذى المركزى من خلال التخطيط والتقويم.

ويؤكد كل من بايوميستر (1991b) Baumeister ، وكارولى Karoly (1993) على أن الضبط الواعى للانفعالات بواسطة عمليات إدارة الذات لا يمكن أن يتم بنجاح بدون مراقبة ذات دقيقة لكافة هذه العمليات، حيث تتضمن إدارة الذات للأداء العقلى (معرفى / انفعالى) بصفة عامة امتلاك الفرد لبعض المعايير Standard، ومراقبته لنفسه فى ضوء هذه المعايير، ثم تحويل وتغيير الاستجابة الذاتية بما يتوافق مع هذه المعايير.

و عليه، فقد تفشل الإدارة الميتاانفعالية طالما لا يتوافر دراية وخبرة ميتاانفعالية تؤهل الفرد لوضع المعايير، أو حينما تتعارض وتتناقض هذه المعايير Conflicting Standards، وقد تنعدم تماماً كنتيجة لاختزال عمليات مراقبة الذات Reduction of Self-Monitoring:

ويمكن تدريب الأطفال العاديين على مراقبة استخدامهم لاستراتيجيات الإدارة العقلية (معرفية / انفعالية) وهو ما أكدته نتائج دراسات عديدة مثل دراسة بريسلى (1988 ,Pressley، ودراسة جرهام، وهاريس Graham & Harris (1989)، حيث تضمنت هذه الأعمال برامج ركزت على تدريب الأطفال على أن يراقبوا ويقدروا أداءهم عندما يستخدمون أنماطاً معينة من الاستراتيجيات

وتدريبهم على أن يعزو أدائهم - نسبياً - إلى هذه الاستراتيجيات.

كما أكدت نتائج دراستى لان Lane (1991)، وتندال وسالمون Tindall & Salmon (1993) على إمكانية تدريب الأطفال المتخلفين عقلياً على مراقبة الذات لانفعالاتهم.

فى ضوء ما سبق يمكننا أن نعرف مراقبة الذات الميتاانفعالية على أنها : إحدى عمليات الإدارة الميتاانفعالية التى يقوم بها الفرد لتقدير حالاته من التقدم - نسبياً - فى ضوء أهدافه، وذلك من خلال توظيف درايته وخبرته الميتاانفعالية، حيث ينتج عن ذلك تغذية مرتدة توجه الممارسات اللاحقة أثناء الإدارة الميتاانفعالية.

فهى تعنى قدرة الوعى الميتاانفعالي على رصد ممارسات الفرد وردود أفعاله أثناء الانفعال، حيث إن الوعى الميتاانفعالى هو المورد الأول الذى يكتسب به العقل أحقية مراقبة الذات للانفعالات ومِن ثَمَّ القدرة على سيطرة وتحكم الذات فيها.

كما يمكننا أن نفسر كيفية حدوث عملية المراقبة الميتاانفعالية، بأن الفرد يستقبل أثناء هذه العملية نوعين من المدخلات مصدرهما الوعى الميتاانفعالي، الأول منهما يصف أهداف ومغزى الانفعالات التى يتعامل معها الفرد، والثانى يصف حالته المعرفية والوجدانية الراهنة أثناء الانفعال، حيث ينتج عن المقارنة بين هذين النوعين من المدخلات معلومات عن مدى تحقق أهداف الفرد تجاه ضبط انفعالاته وانفعالات الآخرين وإدارتها، أيضاً معلومات عن خصائص ومدى جودة عمليات الإدارة الميتاانفعالية، حيث ينتج عن ذلك تغذية مرتدة تساعد الفرد على تحديد أو اتخاذ قراره بالاستمرار فى هذه الحالة المزاجية مثلاً (فرح - سرور) أو القيام بأحد استراتيجيات المعالجة الانفعالية Debugging .

(3) اتخاذ القرار إزاء اختيار الاستراتيجية الملائمة للإدارة الميتاانفعالية:

تعد مهارة اتخاذ القرار إزاء اختيار الاستراتيجية الملائمة للمعالجة الانفعالية

من أهم مهارات الإدارة الميتاانفعالية، حيث تتم عملية اتخاذ القرار هذه فى ضـوء دراية الفرد وخبرته الميتاانفعالية وبناءً على سعته العقلية Mental capacity، كما أوضح إليس وسيجلر Ellis & Siegler (1994 : 341) أن هذه المهارة تعتمد على صعوبة المشكلة أو المهمة التى يقوم بها الفـرد وخصـائص الاسـتراتيجيات التـى يحوزها وسعته العقلية التى تحتفظ بتسجيلات للفاعليـة السـابقة للاسـتراتيجيات التى سبق أن ثبت فاعليتها ونجاحها المتكرر فى إدارة الانفعـالات، وسـعة الربـط بين انفعال ما واستراتيجية ضبط معينة.

و تتم عملية اتخاذ القرار لاختيار استراتيجية ملائمة للمعالجة الانفعالية فى ضوء عدة خطوات عقلية متسلسلة تبدأ بتحديد الفرد لأبعاد الموقف الانفعالى ثـم فحصه لدرايته وخبرته الميتاانفعالية ليحدد مجموعـة بدائـل للاسـتراتيجيات التـى ثبت نجاحها قبل ذلك فى مواقف مشابهة ومِن ثمَّ اختيـار البديـل الأنسـب بنـاءً على تنبؤه بنجاحه.

و يمكـن أن نسـتدل علـى ذلـك مـن خـلال المثـال الـذى قدمـه مـاكجينز وجولدستين McGinnis & Goldstein (1984: 145) لخطوات اتخاذ قرار لاختيـار استراتيجية ملائمة لإدارة الغضب كالآتى:

- يتوقف الفرد ويقوم بالعد حتى العدد عشرة.
- يفكر فى مشاعره الراهنة ويحدد ما يعتريه من تغيرات فسيولوجية.
- يفكر فى اختيارات عديدة ثبت نجاحها لديه فى مثل هذا الموقف، مثل:
    - ♦ ابتعد الآن.
    - ♦ قم بتمارين الاسترخاء.
    - ♦ تحدث إلى شخص آخر عن الموضوع.
    - ♦ اكتب عن كيفية شعورك.
- يقوم بأفضل اختيار مما سبق أن حدده فى الخطوة السابقة.

وبصفة عامة فإن مهارة اتخاذ القرار تتم خلال خطوات محددة يمكن أن نستقيها من أعمال كل من ايكنهد (467 :1985) Aikanhead، وياجر Yager (2 :1992) ، وهذه الخطوات هى:

- ♦ تحديد الموقف الانفعالى الذى نتعامل معه وتحديد مشاعرنا فيه بدقة.
- ♦ تحديد مجموعة بدائل يفترض أنها ملائمة للتعامل مع هذه الانفعالات وذلك فى ضوء درايتنا وخبراتنا عن مواقف سابقة مشابهة وعن الاستراتيجيات التى ثبت فاعليتها فى التعامل مع مثل هذه المواقف.
- ♦ التنبؤ بالنتائج والعواقب التى قد تنجم عن اختيار كل استراتيجية من هذه البدائل، والأسباب التى قد تقف خلف هذا التنبؤ.
- ♦ تحديد القيم التى تؤيد أو تدحض البدائل التى تم اقتراحها.
- ♦ تقييم كل بديل فى ضوء القيم التى تؤيده أو تدحضه وفى ضوء النتائج المترتبة عليه.
- ♦ اختيار أفضل البدائل.

فى ضوء ما سبق فإننا يمكن أن نستنتج أن قدرة الفرد على التعميم Generalization –حسب الاستراتيجية المناسبة وفى الموقف المناسب - يمكن أن تكون عاملاً هاماً جداً فى نجاح أو فشل عملية اتخاذ القرار لاختيار الاستراتيجية الملائمة للإدارة الميتاانفعالية. وعليه يمكننا أن نحدد عاملين هامين لفشل هذه العملية وهما:-

1- فرط التعميم المصاحب للمزاوجة الخاطئة بين الحالات المزاجية واستراتيجيات الإدارة الميتاانفعالية **Over Generalization with Mismatching moods and Strategies.**

فمثلاً استراتيجية التسرية بصحبة الآخرين قد تؤدى للتغلب على الإحساس بالاكتئاب والحزن وغيرها من الحالات المزاجية السيئة التى تتصف بنقص الاستثارة الانفعالية Under Emotional Arousal إلا أن اتخاذ القرار

باستخدام مثل هذه الاستراتيجية مع حالات مزاجية سيئة أخرى - تتضمن ارتفاع مستوى الاستثارة الانفعالية Over Emotional Arousal - كالغضب يؤدى إلى نتائج عكسية وتزيد الحالة المزاجية انفجاراً، وهو ما أكدته نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة أستراك، وسوين Strack & Coyne (1983)، وسوين وآخرون Coyne, et al. (1987)، وتيس، وبايوميستر Tice & Baumeister (1993) وبينيبكر Pennebaker (1993).

2- فرط التعميم عبر كافة الظروف رغم اختلافها:

Over generalization across all circumstance

وهنا يؤدى نقص الوعى الميتاانفعالي إلى إغفال أن اختلاف الظروف والمواقف قد تؤدى إلى عدم فاعلية أحد الاستراتيجيات التى سبق أن ثبت نجاحها فى وقت سابق، فقد أكد كل من سيكسزنتمهالى Cskszentmihalyi (1990) وتيس وبايوميستر Tice & Baumeister (1993) على أن تفضيل أحد الأفراد لأخذ جولة بسيارته للتحكم فى شعوره بالغضب اعتماداً على أن ابتعاده عن أصدقائه أو أحد أفراد أسرته - ممن تسببوا فى هذا الانفعال - يمكن أن يخفف من حدة الغضب بتقليل احتمال تفوهه بأى ألفاظ قد يندم عليها بعد ذلك، إلاً أن قيادة السيارات قد لا تعد الاستراتيجية الملائمة لذلك فى كل الأحوال، حيث أن أخذ جولة هادئة بالسيارة على طريق زراعى ريفى منعزل قد يساعد الفرد على الهدوء وتبديد غضبه إلاً أن ممارسة ذلك وسط زحام مرور المدينة خاصة فى وقت الذروة - أو عند التعرض لمضايقات بعض سائقى الشاحنات الكبيرة- قد يؤدى إلى مزيد من إثارة الغضب لدى هذا الشخص.

وعليه فإن عملية اتخاذ القرار لاختيار استراتيجية ما لابد أن يعتمد على التعميم بناءً على تشابه المواقف.

و يمكننا أن نستخلص دليلاً تجريبياً من نتائج دراسة لوديكو، وآخرون Lodico, et al. التى أجريت عام 1983 - والتى أوردها هاكر Hacker (2002)، ودراسة غاتالا Ghatala (1986) على أن تدريب الأطفال على مراقبة فاعلية

استراتيجياتهم يؤدى بهم إلى اختيار الاستراتيجية الأكثر فاعلية من بين عدة بدائل للاستراتيجيات، حيث أن ذلك يجعلهم ينظمون اختيارهم بناءً على المعلومات التى يحتفظون بها والتى يتعلمونها من مراقبة الذات التى يقومون بها أثناء تطبيق بعض الاستراتيجيات فى مواقف سابقة.

فى ضوء ما سبق يمكننا تعريف عملية اتخاذ القرار لاختيار الاستراتيجية الملائمة للإدارة الميتاانفعالية على أنها: »العملية التى يوظف فيها الفرد وعيه الميتاانفعالي فى توليد مجموعة بدائل من الاستراتيجيات الملائمة للتعامل مع حالته المزاجية الراهنة، ثم يقوم بوزن وتقييم كل بديل فى ضوء عدد من النتائج التى يمكن أن تترتب عليه وفى ضوء الأسباب التى تؤيده أو تدحضه، ومِن ثمَّ اختيار البديل الأمثل لإدارة انفعالاته.

(4) التوجه الميتاانفعالي:

أوضح باتلر، ووين (281 - 245 :1995) Butler & Winne أنه »عندما يستخدم الفرد أنشطة إدارة الذات أثناء التعامل مع موقف عقلى (معرفى / انفعالى) ما، فإنَّه يقوم بتوظيف وعيه بالذات لعمل ترجمة وتفسير لمتطلبات الموقف، ومِن ثمَّ يستخدم هذا التفسير في صياغة عدة أهداف يستخدمها الفرد بعد ذلك كموجه لاختيار وتطبيق الاستراتيجيات الملائمة التى تولد المنتج العقلى - سواء أكان معرفياً أم وجدانياً أم منتجاً سلوكياً- ثم يقوم الفرد بمراقبة هذه العمليات، حيث ينتج عن ذلك تغذية مرتدة داخلية يوظفها الفرد فى التعديل والإضافة أو إعادة التركيب، أو التأكيد على بعض عناصر درايته وخبرته الذاتية السابقة حتى تتلائم مع متطلبات الموقف الراهن.

وقد أكدت النتائج المستقاة من برامج العلاج النفسى Psycho-Therapy على أهمية تعلم الفرد لمهارة توجيه عملياته أثناء إدارة الانفعالات وضبط حالاته المزاجية باستخدام التغذية المرتدة التى يستمدها من مراقبة خبراته السابقة مع حالات مزاجية مشابهة، وكذلك مراقبة الخطوات التى يقوم بها لإدارة مزاجه الراهن، وهو ما نجده بصورة واضحة فى جلسات البرمجة اللغوية العصبية

Neuro-Linguistic Programming (NLP)، التى استخدمها كل من أندرياس، وأندرياس (1989) Andereas, C. & Andereas, S.، ولندنفيلد Lindenfield (2000)، ومكديرموت، وجاجو (2001) McDermott & Jago فى تدريب مرضى الفوبيا على إدارة انفعالات الخوف، ومعالجة الجروح الانفعالية القديمة.

وخلاصة القول أن الفرد أثناء أدائه الميتاانفعالى يقوم بتفعيل المعلومات الناتجة عن خبرة مراقبة ودرايته الميتاانفعالية السابقة، تلك الناتجة عن مراقبة كل خطوة يقوم بها حالياً فى تجسيد الأداء السابق إلى الأداء اللاحق أثناء إدارته الميتاانفعالية لانفعالاته أو لانفعالات الآخرين، وهو ما يمكن أن نسميه بالتوجه الميتاانفعالي.

وعليه يمكننا أن نقترح خمس مهارات أساسية للتوجه الميتاانفعالي.

(4-1) فحص السياق الحاضر:

أى مراقبة الفرد لحالته المزاجية الراهنة وتحديد عناصرها فى ضوء الدراية والخبرة المتياانفعالية، ومِن ثمَّ تحديد أهدافه فى ذلك.

(4-2) فرز أنماط الذاكرة الانفعالية:

يقوم الفرد بتحديد أنماط الحالات المزاجية التى تكررت فى الماضى والتى تتشابه مع الموقف الراهن، ثم تحديد الاستراتيجيات التى ثبت فاعليتها فى إدارة هذه الأنماط المزاجية.

(4-3) صياغة منظور للذات: Self-Perspective :

أى استخدام التغذية المرتدة الناتجة عن الخطوة السابقة فى التعديل أو الإضافة أو التأكيد، أو إعادة التركيب للدراية والخبرة الميتاانفعالية، ومِن ثمَّ اتخاذ أنسب الطرق للتعامل مع الحالة المزاجية الراهنة وإدارتها.

(4-4) تطبيق منظور الذات على الموقف الراهن :

محاولة اختبار فاعلية البديل أو الاستراتيجية التى تم تحديدها للتعامل مع

الموقف الراهن مع استمرار عملية مراقبة الذات الميتاانفعالية التى يمكن أن تمدنا بتغذية مرتدة لحظة بلحظة لتجسيد أدائنا فى كل خطوة من خطوات تطبيق هذه الاستراتيجية وتوجيه هذا الأداء إلى خدمة الخطوة التالية لها، حيث يمكن فى هذه المرحلة أن يتم إعادة إجراء المهارات السابقة كفحص السياق بالنسبة للخطوة الراهنة، وفرز أنماط الأداءات التى تكررت فى الخطوات السابقة، ثم صياغة منظور للذات عن الأداء السابق يوجهنا إلى الخطوة اللاحقة.

(4-5) الاحتفاظ بحصيلة التعلم:

بعد انتهاء الفرد من عملية الإدارة الميتاانفعالية لحالته المزاجية بنجاح، يمكن له أن يصوغ ما تعلمه خلال تطبيق المهارات السابقة، كأن يتأكد لديه فاعلية لاستراتيجية معينة فى إتمام عملية الإدارة الميتاانفعالية بنجاح، أو أن يتم تعديل الاستراتيجية التى تم تطبيقها مما أدى إلى صياغة استراتيجية جديدة لإدارة انفعالاته، وهنا يجب أن يشفرها Encode الفرد ويحتفظ بها فى ذاكرته لاستخدامها فى مواقف مشابهة أو فى إدارة انفعالات الآخرين وتوجيههم أثناء إدارة انفعالاتهم.

(5) المعالجة و المداواه الميتاانفعالية Metaemotional Debugging :

وهى مهارة تتم بناءً على المعلومات التى تقدمها التغذية المرتدة الناتجة عن مراقبة الذات الميتاانفعالية للفرد، حيث أنها تجعل الفرد يحدد ما إذا كان سيستمر فى أداء العمليات المتتابعة اللازمة لإدارة انفعالاته والسيطرة عليها، أم أن هناك خطأ ما أو عائق يحول دون ذلك ويضطره للقيام باستخدام استراتيجية معالجة معينة للتغلب على هذا العائق، ويتمثل هذا العائق أو الخطأ أكثر ما يكون فى الخبرات الميتاانفعالية السلبية التى نتجت عن جروح انفعالية وعاطفية قديمة.

ولقد استعرنا مصطلح Debugging من علوم الكمبيوتر لنعنى به تقديم بدائل لمعالجة أخطاء وعوائق التقدم أثناء الأداء العقلى؛ معرفى كان؛ أو انفعالى.

وتوضح لندنفيلد (1996) Lindenfield أن عمليات المداواة للجروح

والنكسات الانفعالية - التى يمكن أن تعوق مقاومتنا للانفعالات السلبية التى يمكن أن نمر بها فى الوقت الراهن - تعتمد بقدر كبير على كمية الدعم الذى توفره مصادر تحفيز الذات لدى الفرد.

ويمكن أن نضيف على ذلك أنها تعتمد على ما تقدمه مراقبة الذات الميتاانفعالية من تغذية مرتدة، فلنا أن نستنتج أنه لن يمكن للفرد الشعور بأنه فى حاجة لمداواة جروحه الانفعالية القديمة ومعالجة أى عوائق انفعالية تقف أمامه أثناء إدارته لانفعالاته إلاَّ إذا تأكد - خلال إشارات التغذية المرتدة الناتجة عن مراقبته لعمليات الإدارة الميتاانفعالية- أنه لا يستطيع التقدم للأمام وأنه مثلاً يفتقد الجرأة للتغلب على حالته المزاجية السيئة الراهنة لأنه لم يستطع ذلك فى وقت سابق، وعليه فالمعالجة الميتاانفعالية تعتبر نوعاً من التوجيه والإرشاد النفسى للذات Self-Counseling .

كما أكد كل من ماير وآخرون Mayer, et al. (1995b)، ليفيتون Leviton (2001)، على فاعلية الموسيقى، والتخيل العقلى الموجه Guided Mental Imagery، وحوار الذات الإيجابى، والاستماع للأناشيد والأغانى التى تتلاءم مع الحالة المزاجية، والتواجد مع أشخاص يتسمون بحالة انفعالية مرحة؛ كأساليب للقيام بعملية المداواة والمعالجة الانفعالية لعوائق السيطرة على الانفعالات وضبطها.

والمضمون الجدير بالاعتبار هنا هو أن المعالجة والمداواة الميتاانفعالية- على أحسن الفروض - إنما تعتبر المهارة الميتاانفعالية التى تضع مراقبة الذات دائماً موضع الوعى والتوظيف الفعال، فنادراً ما يكون الفرد واعياً بأنه يراقب انفعالاته وانفعالات الآخرين أثناء موقف ما، لكنه يعى ذلك فقط عندما يدرك فجأة أنه توقف عن إدارة هذه الانفعالات وعن السيطرة عليها، فعندما يشعر الفرد بأنه فشل فى هذه الإدارة، حينئذٍ يقوم باستخدام أحد استراتيجيات المعالجة والمداواة الميتاانفعالية.

ح- حوار الذات الميتاانفعالى: Metaemotional -Regulatory Self-Inner Speech

تلعب لغة الفرد الداخلية دوراً كبيراً فى تنظيم انفعالاته والسيطرة عليها، فلقد كان مثل هذا الحوار الناتج عن التأمل الذاتى متضمن فى شكل الحوار الموجه نحو الذات والذى كان مصاحباً لصوت سقراط عندما كان يراقب ويخطط لسلوكياته، كما ظهر فى تأملات ديكارت الذى اتخذ من الأنا مركزاً لكينونته ووجوده الأكيد والتى اعتبرها الحقيقة الأولى والأساسية التى يمكن أن تبنى عليها الحقائق الأخرى الأكثر مصداقية من أى حقيقة خارجية.

ويمكننا القول أن الحوار الشخصي الموجه ذاتياً لأنشطة التنظيم المعرفي والانفعالى إنما يعتبر نوعاً من الاستفسار الذاتي Self-questioning المستمر والموجه لمهارات الإدارة التنفيذية الميتاانفعالية ولا نعني بذلك أن الحوار الشخصي الداخلي مكافئاً للعملية الكلية التي تشكل الادارة الميتاانفعالية، وإنما هو الموجه والمحرك لها، وعليه فإننا سنحاول بشئ من التفصيل أن نتتبع مراحل نمو الكلام الداخلي الموجه لمهارات الإدارة الميتاانفعالية.

فلقد أورد حمدى الفرماوى (2004) عن فيجوتسكي Vygotsky عام 1962أن بوادر ظهور الحوار الداخلي الميتاانفعالى يكون قبل سن المدرسة حيث يظهر أولا في شكل طور من أطوار الحوار المتمركز حول الذات Egocentric speech ، وكان "بياجية" أول من وجه الانتباه إلي الحوار المتمركز حول الذات لدى الأطفال لكنه لم يوضح الميزة الأكثر أهمية لهذا الكلام وهو ارتباطه التطوري والنمائي بالحوار الداخلي الميتاانفعالي ، حيث يعتبر الحوار المتمركز حول الذات النواة الأولى للحوار الداخلي الميتاانفعالي حيث يعتبر الأول مرحلة للنمو تسبق الثاني ، وكلاهما يؤدي نفس الوظائف الميتاانفعالية، ويختفي الكلام المتمركز حول الذات في سن المدرسة حينما يبدأ الحوار الداخلي في النمو ، ومن هنا نستنتج أن أحداهما يتغير إلي الآخر ، فالحوار المتمركز حول الذات يكون متلفظاً ومسموعاً

أي خارجياً من حيث طريقة التعبير عنه ، ولكنـه في ذات الوقـت حـواراً داخليـاً ميتاانفعاليا من حيث الوظيفة والتركيب.

وإذا كان "بياجية" يعتبر الحـوار المتمركـز حـول الـذات تعبـيراً عـن التفكـير المتمركز حول الذات فإنه يختفي اختفاء تمركز الطفل حول ذاته حتى يتلاشى عند بداية سـن المدرسـة فـهو حـوار أقـرب إلي الانحسـارية منـه إلي النمائيـة. إلا أن فيجوتسكي Vygotsky يرى أن الحوار المتمركز حول الذات قضية تطورية نمائية وليست انحسارية حيث أوضحت نتائج دراسات فيجوتسـكي أن وظيفـة الحـوار الداخلي الميتاانفعالية لا تصاحب فقط نشاط الطفل وإنمـا تحقـق كذلـك التوجيـة والتنظيم والتنسيق العقلي Mental orientation ، والفهم الواعي ، ويساعد على التغلب على عقبات الأداء المعرفي ، لذا فإننا نعتبره المحـرك للوظيفـة الميتاانفعاليـة وبالأحرى سمة الميتاانفعالية لدى الفرد ، وبذلك فإن الحوار المتمركز حول الذات يأخذ منحنى صاعد غير هابط حتى يصير حـواراً ذاتيـاً ينظـم النشـاط الانفعـالى والمعرفي للطفـل وهـو مـا يختلـف عـن وجهـة النظـر البياجياتيـة. ولقـد أوضـح فيحوتسكي أن لب هذا النمو من الطور المتمركز حول الذات إلي الحوار الداخلي الموجه والمنظم لأنشطة الفرد المعرفية واللغوية يتضـح في كونـه عمليـة تبـدو فـى التضاؤل التدريجي للطور الأول ، وأن ما يتضاءل ويتلاشـى هـو جـانب واحـد فحسب من جوانبه هو بعـد التلفـظ vocalization مـع نمـو سـريع للخصـائص الموجهة والمنظمة للعمليات المعرفية ، ويـدل التلفـظ المتضـاءل للحـوار المتمركـز حول الذات على التجريد المعرفي المتنامي وعلى قـدرة الطفـل علـى التفكـير في الكلمات بدلاً من تلفظها ،فالمعنى الموضوعي للمنحنى الهـابط للحـوار المتمركـز حول الذات إنما يعتبر دالة للنمو الميتانفعالى ، فمغزى الكلمـة هـو مجمـوع كـل الأحداث العقلية التي تتبدى في وعينا بواسطة الكلمة فـهو كـل "مركـب ودنيـامي ويمثل المعنى أحد أحداث المغزى ، وعليه فإن الحـوار الداخلـي المنظـم لأنشـطة الأداء العقلى يعتبر وظيفة ميتاانفعاليـة Meta emotional function للغـة فـهو الموجه والمنظم والمراقب للانفعالات والافكار.

و يأخذ إليس وسيجلر (1994: 419) Ellis & Siegler عن دراستى كل من لوريا Luria عام 1961، وكولبرج وزملاءه .Kohlberg, et al عـام 1968 نتيجـة واحدة مؤداها أننا يمكن أن نـرى مثـل هـذا الحـوار الذاتـى أثنـاء أنشـطة تنظيـم الأطفال للذات فى سن الرابعة عندما يلعبون مـع أنفسـهم، لكـن دراسـة لوريـا أوضحت أنه فى مثل هذا السن يكون هذا الحوار الذاتى غير متسق أو منظم مـع سلوكيات الأطفال أثناء حل المشكلات.

و يضيف "إليس" وزميله أن بحوث فيجوتسكى Vygotsky قد أكـدت علـى أنه مع الكفاءة اللغوية المتزايدة بتقدم العمر فـإن الحـوار الذاتـى يصبـح تدريجيـاً موجهاً نحو الذات وأيضاً نحو الآخرين، ويصبح بصورة متدرجة مدمجاً مع النفس Eternalized، وأنه فى ضوء ذلك فإن الأطفال الأكبر سناً يستخدمون مثـل هـذا الحوار لتنظيم انفعالاتهم وسلوكياتهم المعرفية الضابطة لهذه الانفعـالات بكفـاءة، ويستشهدا على ذلك ما أكدته العديد من الدراسـات مثـل دراسـة فراونجـلاس، وديز Frauenglass & Diaz عام 1985 ودراسة بيرك Berk عام 1986 ، ودراسـة بيفر، وبيرك Biver & Berk عام 1996.

و يمكننا القول بأن الحوار الذاتى الموجه لأنشطة التنظيم المعرفى إنمـا يعتـبر نوع من الاستفسـار الذاتـى المسـتمر والموجـه لـمهارات الإدارة الميتاانفعاليـة مـن تخطيط، ومراقبة الـذات، واتخـاذ القـرار لاختبـار الاسـتراتيجية الملائمـة، واتخـاذ القرارات، والتوجيه الميتاانفعالي، والمعالجة الميتاانفعالية.

و إن مثل هذا الحوار قد يجعل الطفل أكـثر ترويـاً أثنـاء ضبطـه لانفعالاتـه وإدارته لها، كما يساعد الطفل على الاحتفاظ بأفعاله فى عقله باستمرار، وهو مـا يسهل عملية التخطيط، وصياغة الأهداف الفرعية، ويسـاعد فـى إتمـام عمليـات الإدارة الميتاانفعالية بنجاح.

والجدول (5) الآتى يوضح الصياغة الإجرائية لأبعاد الميتاانفعاليةالمتضمنة فى النموذج المقترح والمهارات المتضمنة بكـل بعـد، والأداءات السـلوكية التـى تشكل -فى مجملها- كل مهارة منها.

جدول (3)

الصياغة الإجرائية لأبعاد الميتاانفعالية والمهارات المتضمنة بكل بُعد

البعد	المكونات المتضمنة فى هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
(1) الوعى الميتاانفعالى أن يكون الفرد واعياً تماماً بما يشعر به فى الوقت الذى ينتابه فيه انفعال ما بحيث لا يفكر أو يقول أبداً: • إننى لا أعرف ما أشعر به. • عندما غادرت المكان أدركت كم كنت غاضباً. • لقد كنت مشغولاً بدرجة لم ألحظ معها إلى أى مدى كنت أشعر بالوحدة. • إننى لم	الدراية الميتاانفعالية	استخدام الدراية الميتاانفعالية التقريرية	الحقائق والمفاهيم والمعلومات العامة التى يعرفها الفرد عن: • مشاعره كما تحدث بالضبط • حصيلته الانفعالية ولغته الوجدانية التى تمكنه من تسمية الانفعالات. • قيمة المشاعر المختلفة والفرق بين التعبيرات الصادقة وغير الصادقة عن المشاعر. • الفروق الفردية بين الأشخاص فى استجاباتهم الانفعالية لمثير ما. • الارتباط بين المشاعر والكلمات

البعد	المكونات المتضمنة فى هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
أدرك أننى كنت أحبها حتى ارتبطت بشخص آخر.			التى تعبر عنها. • انظر أمثلة أخرى تحت عنوان : الدراية الميتاانفعالية التقريرية.
		استخدام الدراية الميتاانفعالية الإجرائية	معرفة الفرد عن كيفية قيامه بعمليات الإدارة الميتاانفعالية وتتابع عملياتها بحيث يكون على دراية بـ: • كيفية التعبير عن المشاعر بطريقة إيجابية آمنة. • كيفية تحويل المشاعر السلبية إلى تعلم إيجابى. • التغيرات المحددة التى ينبغى القيام بها لتلبية احتياجاتنا الوجدانية بشكل أكثر فعالية. • معرفة الأساليب التى يمكن أن نعوض بها أنفسنا

البعد	المكونات المتضمنة فى هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
			فى حالة الصدمات الانفعالية، والتى يمكن أن نستخدمها لمداواة جراحنا الانفعالية. • انظر أمثلة أخرى تحت عنوان : الدراية الميتاانفعالية الإجرائية.
		استخدام الدراية الميتاانفعالية الشرطية/ السياقية	معرفة الفرد وفهمه لمتى وأين يستخدم عمليات معينة لإدارة انفعالاته، وشرط استخدام كل منها، وما يتضمنه ذلك من معرفة الفرد عن: • متى يتم الانتقال المحتمل بين الانفعالات مثلاً الانتقال من حالة الغضب إلى الرضا. • الوقت الذى يمكن أن يستخدم فيه حقه فى الغضب.

البعد	المكونات المتضمنة فى هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
			• الانفعالات التى تعطى أولوية التفكير فى اتجاه معين وتلك التى تعوق عمليات التفكير. • أن ردود أفعاله الانفعالية تختلف حسب سياقات الموقف. • انظر أمثلة أخرى تحت عنوان: الدراية الميتاانفعالية الشرطية.
	الخبرة الميتاانفعالية	تحفيز الذات	أن يزود الفرد نفسه بسهولة وثبات بمشاعر تحفيزية بحيث لا يفكر أو يقول أبداً: • إننى أضع لنفسى أهدافاً ولكن سرعان ما أفقد الاهتمام. • أريد أن أتغير ولكننى كسول بما

البعد	المكونات المتضمنة فى هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
			يكفى لعدم بذل الجهد فى سبيل تحقيق ذلك. • لقد فقدت روح الحماسة والمثابرة. • لم أعد أهتم بشىء أو أعبأ بأى مشاعر بصورة حقيقية بعد الآن. ....
		الثقة الانفعالية	أن يشعر الفرد بثقة فى أن يمر بنطاق واسع وثرى من العواطف بدءاً من اليأس العميق والغضب الداخلى وانتهاءً بالفرح الغامر والحب الرقيق بدون أن ينتابه القلق مطلقاً من أن تسيطر انفعالاته على عقله، بحيث لا يفكر أويقول أبداً: • لست أدرى ما الذى حدث لى إننى

البعد	المكونات المتضمنة فى هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
			لا أعبأ البتة بأى شيء. • لم يعد يوجد ما يستثيرنى إننى أشعر بالموت فى داخلى. • لقد فقدت القدرة على البكاء لأى ألم، فلم أعد أبكى لسنوات طويلة. • إننى لا أعرف معنى الخوف من كثرة ما مر بى من مواقف الضغط والتهديد. • لقد فقدت روح المرح، ولن يمكن لشيء أو لأحد أن يجعلنى أفرح. • إننى لا أغضب البتة، فافعلوا ما شئتم.
		تقييم الأولويات	قدرة الفرد على ضبط نزعاته وتأجيل إشباع

البعد	المكونات المتضمنة فى هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
		الدافعية	حاجاته بما يتلائم مع المواقف بحيث لا يفكر أو يقول أبداً: • لا أعرف ما الذى دفعنى إلى أن أفعل هذا، لقد كنت غاضباً. • لم أستطع أن أتحكم فى خوفى، حتى إننى كدت أن أقفز من النافذة. • أنا فقط لا يمكننى أن أتحمل أى مسئولية فأنا دائماً أنفعل لأتفه الأسباب. • لا أستطيع أن أتحكم فى توترى وأنا معها، لأنى أحبها حباً جماً. • لم أستطع أن أمنع نفسى من أن أقبِّلها، فقد كنت ممتناً للغاية لما فعلته لى من

البعد	المكونات المتضمنة فى هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
			جميل.
		التوقع المنطقى عن فاعلية الذات	قدرة الفرد على أن يتنبأ بإمكانية نجاحه وتحصيل أهدافه، والتقييم الواقعى لمدى إمكانياته فى إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين بحيث لا يفكر أو يقول أبداً: • أنا لا أتوقع أن يزول عنى مزاجى السيىء هذا طول حياتى، رغم أن قدراته يمكن أن تمكنه من ذلك. • أنا لا أستطيع أن أقدر ذاتى حق قدرها. • لا يمكننى التنبؤ بما يمكن أن أفعله إذا كنت فى موقفك هذا وأنت غاضب.
	استكشاف الانفعالات	إستكشاف الذات	قدرة الفرد على استخدام درايته وخبرته

البعد	المكونات المتضمنة فى هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
	والتعبير عنها		الميتاانفعالية فى فحص مدى إدراكه لما يعتريه من انفعالات وما يصاحبها من ردود أفعال فسيولوجية وسلوكية بحيث يمكنه أن يقرر الآتى: • لقد بدأت حمرة الخجل والعرق البارد يغرقانى، لذا كنت مضطراً إلى الرحيل. • لقد ملأت الدموع عينى، ولم أستطع أن أضربه. • كان رد فعلى عنيفاً لست أدرى ماذا دهانى. • لقد أحببتها حباً جماً، لذا لم أستطع إيقاف نفسى عن الغيرة وهى تكلمه.
		التعبير عن الانفعالات	أن يعبر الفرد عن مشاعره فى الوقت

البعد	المكونـــــات المتضمنـة فـى هذا البعد	المـــــهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
			المناسب والمكان المناسب وللشـــخص المناســـب بحيث لا يفكر أو يقـــول أبداً: • كنـت غاضبـــاً منه وحينمـــا وصلنـا إلى المنزل بـدأت فـى مخاطبة الجميـع بحـدة وغضب. • بـــدأت فـــى الارتجاف ولم أستطع أن أعبر لها عن حبى، لقد كان الأمر محرجاً للغاية. • كنـــت قلقـــاً للغاية لـــذا تلعثمـت كثـيراً وأنـــا ألقـــى خطـــابى أمـــام الجمهور/ زملائى.

البعد	المكونات المتضمنة فى هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
(2) الإدارة الميتاانفعالية: أ) إدارة الذات: قدرة الفرد على السيطرة على انفعالاته وتنظيمها وإدارتها، بحيث يكون قادراً على أن: • يستجيب بإيجابية للمواقف الضاغطة. • يهدّئ الذات عند الانفعال. • يحمى الذات من العواقب السلبية لاجترار المشاعر السيئة والأفكار اللاعقلانية. • يناغم ويجانس مشاعره.	التخطيط		قدرة الفرد على أن يوظف وعيه الميتا انفعالى فى وضع تصور ذهنى لتتابع العمليات التى يعتقد أنها ستؤدى لإدارة انفعالاته أو انفعالات الآخرين بنجاح ويتضمن ذلك قدرته على: • صياغة الأهداف بدقة. • تحليل المهمة إلى أجزائها وصياغتها فى صورة مبسطة . • وضع تسلسل ذهنى مبدئى للإجراءات التى يعتقد أنها ستسهل القيام بالمهمة. • مراقبة الذات لكافة الخطوات السابقة.

البعد	المكونات المتضمنة فى هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
• يستخدم استراتيجيات تحمل ومواجهة الضغوط الانفعالية وإدارتها. • يستخدم الكلمات والإيماءات بفاعلية للتواصل الانفعالى. ب) إدارة الآخرين: أن يستجيب بحساسية وعقل للحالات الانفعالية للآخرين وأن يساعدهم فى إدارتها، بحيث لا يفكر أو يقول أبداً: • لقد كان غاضباً للغاية، وكان ينبغى أن أصمت برغم....	مراقبة الذات		قدرة الفرد على تقدير حالاته من التقدم النسبى فى ضوء أهدافه وذلك من خلال توظيف وعيه الميتاانفعالى، وما ينتج عنه من تغذية راجعة توجه الممارسات اللاحقة للأداء، ويتضمن ذلك قدرته على: • الاحتفاظ بالمهمة المحكية فى عقله . • معرفة متى يتم إنجاز أهدافه الفرعية. • تقرير متى يتم الاستمرار فى العملية الراهنة أو الانتقال للإجراء التالى.

البعد	المكونات المتضمنة فى هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
• لقد كان محبطاً جداً، لم أستطع أن أكف، لقد كنت سخيفاً لأن .... • لم أدرك أنه فى حالة مزاجية سيئة ؛ كان ينبغى أن أعرف لأن ... • إننى غالباً ما أتهور وأرتكب أخطاءً تتسبب فى إحراج الجميع. • لم الاحظ كم كان قلقاً، لأننى لو كنت قد لاحظت ذلك لكنت توقفت عن الضغط عليه. وبذلك فإن إدارة الفرد لانفعالات	اتخاذ القرار لاختيار الاستراتيجية الملائمة للإدارة الميتاانفعالية		قدرة الفرد على أن يوظف وعيه الميتاانفعالى فى توليد مجموعة بدائل من استراتيجيات الإدارة الميتاانفعالية ومن ثمَّ اختيار أنسبها ويتضمن ذلك قدرته على: • تحديد انفعالاته بدقة وماذا يريد أن يفعل حيالها. • تحديد عدد من الاستراتيجيات الملائمة لإنجاز ما يريده. • تحديد حجم وخصائص كل استراتيجية فى ضوء وعيه الميتاانفعالى عن سعته العقلية. • توقع نتائج وتأثيرات اختياره لكل استراتيجية على حدة فى ضوء درايته الميتاانفعالية

البعد	المكونات المتضمنة في هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
الآخرين تجعله قادراً على أن: • يتناغم مع مشاعر الآخرين ويفهمها • يتخذ منظور الآخر فيما يشعر به ويفكر فيه وما يقصده. • يحكم على ويقيم مشاعر الآخرين وأفكارهم وخططهم وأفعالهم. • يعمل على تهدئة الآخرين ممن يتعرضون للضغط. ينمي إحساساً بالمساعدة للآخر بدلاً من السيطرة			الشرطية. • تحديد الأسباب التي تدحض أو تؤيد استخدام كل استراتيجية . • اختيار الاستراتجية الأكثر ملائمة لإدارة انفعالاته.

البعد	المكونات المتضمنة في هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
• عليه، وبدلاً من إيذائه أو إهماله. • الاستماع الجيد أثناء الحوارات. • التوحد مع انفعالات الآخرين ومشاركتهم انفعالاتهم في الحزن أو الفرح. قراءة المشاعر غير المنطوقة للآخرين والتواصل معهم	التوجه الميتاانفعالى	 - فحص السياق الحاضر - فرز أنماط الذاكرة الانفعالية	قدرة الفرد على توظيف التغذية المرتدة الناتجة عن مراقبة الذات فى التعديل أو الإضافة أو التأكيد أو إعادة الترتيب لعناصر الدراية الميتاانفعالية، ومِن ثَمَّ توظيف ذلك فى تجسيد الأداء السابق إلى الأداء اللاحق ويتضمن ذلك قدرته على: - مراقبة الحالة المزاجية الراهنة وتحديد عناصرها ومِن ثَمَّ تحديد الهدف إزائها. - تحديد الحالات المزاجية التى تكررت فى الماضى والتى تشبه الموقف الراهن، ومِن ثَمَّ تحديد أنسب الاستراتيجيات التى ثبت فاعليتها فى إدارة هذه الأنماط

البعد	المكونات المتضمنة فى هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
			المزاجية.
		- صياغة منظور الذات	- استخدام التغذية الراجعة الناتجة عن الخطوة السابقة فى تعديل أو إضافة أو إعادة تركيب الدراية الميتاانفعالية، ومن ثمّ تحديد أنسب الطرق للتعامل مع الحالة المزاجية الراهنة وإدارتها.
		- تطبيق منظور الذات	- محاولة اختبار فاعلية التبديل أو الاستراتيجية التى تم تحديدها للتعامل مع الموقف الراهن مع استمرار مراقبة الذات التى تمدنا بتغذية راجعة لحظة بلحظة لتجسيد الأداء فى كل خطوة وتوجيهه إلى الخطوات التالية.
		-	- بعد إتمام عملية

البعد	المكونات المتضمنة فى هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
		الاحتفاظ بمحصول التعلم	الإدارة الميتانفعالية بنجاح يجب أن يصوغ الفرد ما تعلمه خلال الخطوات السابقة وكذلك توجيه ما تعلمه لمساعدة الآخرين فى إدارة انفعالاتهم.
	المعالجة الميتانفعالية		قدرة الفرد على الاستفادة بما تقدمه له مراقبة الذات من تغذية راجعة تجعله يحدد ما إذا كان سيستمر فى أداء عمليات الإدارة الميتانفعالية واحدة بعد الأخرى، أم أن هناك عائق أو جرح انفعالى قديم يعوق هذا التقدم ومِن ثمَّ القيام بأحد الإجراءات الآتية:
		- الاستكشاف	- محاولة الكشف عن المزيد وبدقة عن طبيعة الجروح أو العوائق الانفعالية

البعد	المكونات المتضمنة فى هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
			التى تمنعنا من إكمال عمليات إدارتنا للانفعال الراهن.
		- التعبير	- إفساح الطريق للتنفيس عن انفعالاتنا مما قد يخفف بعض الشىء منها.
		- المواساة واستجداء الدعم	- الاستعانة بشخص ما عزيز معروف عنه المرح أو ممن يتقبلون مشاعرنا ويشاركوننا إياها بصدق. - أو إعادة شحن علاقات الصداقة التى فقدت قوتها. - أو الاستعانة بمرشد نفسى لتقديم الدعم.
		- التعويض	- تعويض النفس عن بعض ما فقدت سواء من الأمان أو الحب أو الحماسة وذلك بأداء واحدة مما يلى:

بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة	المهارات الفرعية	المكونات المتضمنة فى هذا البعد	البعد
• الاستماع للموسيقى أو الأغانى بما يتفق مع الحالة المزاجية. • قراءة القرآن الكريم أو الاستماع له. • ذكر نفسك بأن الكثيرين يتمنون أن يكونوا فى نفس المكانة التى حصلت أنت عليها.			
- الرجوع خطوة للوراء من خلال التخيل حيث يتم فحص التجربة الراهنة بموضوعية، مما يكشف المزيد عن ما يمكنه أن نفعله لإتمام عملية الإدارة الميتاانفعالية بنجاح.	- الاستفادة من خبرات الماضى		
- العفو - سواء بالمعنى الحقيقى أو الاستعارى - عن	- الصفح		

البعد	المكونات المتضمنة فى هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
		- القمع الانفعالى - حوار	الأشخاص أو الأشياء التى نحدد أنها المسئولة عن جروحنا الانفعالية. - دفع الذكريات التى تستثير مشاعر صعبة فى مقدمة ذهننا الواعى إلى أغوار اللاوعى ويتضمن ذلك بعضاً مما يلى: • إعادة تأمين الممتلكات بعد وقوع سطو • الاستمرار فى أداء عمل ما أو عرض معين بعد تلقى نقد جائر ومضايقة بالأسئلة. • الاستمرار فى عمل ما لكسب العيش حتى بعد نكسة ما أو إحباط. - أن يداوى الفرد

البعد	المكونــــات المتضمنـة فــى هذا البعد	المـــــهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
		الـــــذات الإيجابى	نفسه بنفسه باستخدام كلامـــه الداخلـــى الإيجـابى كـأن يقـول لنفسه: • إننـى بخــير ولم تســــــبب لى ......(الحالـــــة المزاجيـــــة).... أى ضرر • أســــــتطيع الاستمرار فى حياتى رغـم ......(الحالـة المزاجية).... • أســــــتطيع الحصول على القــوة التـــى أحتاجـــها بمساندة النّاس الذين يهتمون بى.
	حـوار الـذات المنظم لأنشطة الإدارة الميتاانفعالية		يقــوم الفــرد بمقتضـاه بعمـل ســيناريو ذاتــى خاص يقود كل عمليات الإدارة الميتاانفعاليـــــة السابقة، أى أنها عمليــة تنتــج وتوجــه كافــة

البعد	المكونـــــات المتضمنة فـى هذا البعد	المـــــــهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
			الإجراءات السابقة.

بعض الجوانب المهمة فى النموذج الحالى:

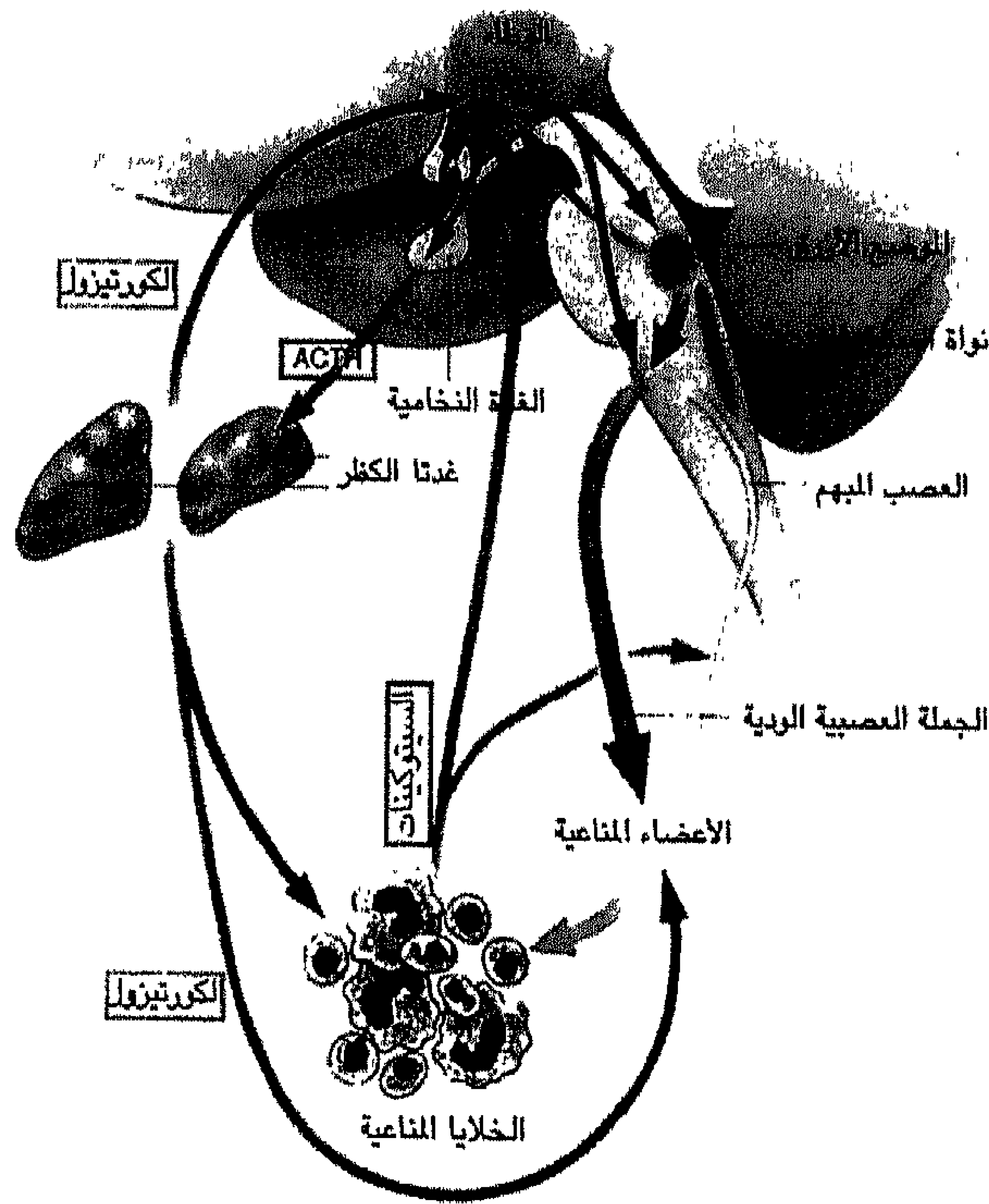
فى ضوء ما سبق يتضح أن نمـوذج الميتاانفعاليـة الحـالى قـد يكـون محاولـة لتقديم مهارات الميتاانفعالية فى صورة أكثر إجرائية، فى إطار (دينـامى) متكـامل يسمح بتطبيق مثل هذه المهارات فى عملية التعليم والتدريب، وذلك فـى حركـة دينامية متصلة تربط بين النظرية والتطبيق، هذا بالإضافـة إلى وجـود تكـامل بـين أركان النموذج فى شموله، وهو مـا لم تحاولـه النمـاذج السـابقة، حيـث تضمـن النموذج المقترح عدة أبعاد ومهـارات ميتاانفعالية أهملتها هذه النماذج ألا وهـى: الثقة الانفعالية، وتوقعات فاعلية الذات، وتقييم الأولوية الدافعية كمصادر هامـة للخبرة الميتاانفعالية، تلك العوامل التى تعد محـاور هامـة فـى الربـط بـين بعـدى الميتاانفعالية الرئيسين. أيضاً تناول النموذج المقترح عدة مهارات أخـرى أهملتـها النماذج السابقة؛ منها مـهارات التخطيـط واتخـاذ القـرار لاختيـار الاسـتراتيجية الملائمة لـلإدارة الميتاانفعاليـة، وحـوار الـذات الداخلـى المنظـم لأنشـطة الإدارة الميتاانفعالية . كذلك تم صياغة مفاهيم لعدة مـهارات ميتاانفعاليـة لأول مـرة فـى الكتاب الحالى وهى: التوجه الميتاانفعالى، والمعالجة الميتاانفعالية.

كما يتميز النموذج المقترح بطبيعة هرمية يفترضها المؤلفان حيـث إن إتقـان الفرد لأحد المهارات الميتاانفعالية يعتمد بصفة أساسية على إتقانـه للمـهارة التـى تسبقها فى النموذج، كما تتجلـى الطبيعـة (الديناميـة) فـى النمـوذج الحـالى فـى الاعتماد المتبادل بين كل مهارة وأخرى، حيـث يسـتخدم الفـرد - مثـلاً - وعيـه الميتاانفعالي فى القيام بمهارات الإدارة الميتاانفعاليـة والتـى قـد ينتـج عنـها تغذيـة

مرتدة تؤدى إلى التعديل أو إعادة التركيب أو الإضافة أو التقييم لبعض عناصر الدراية الميتانفعالية التى تشكل الوعى الميتانفعالي لدى الفرد.

الاسس النيوروجينية للاداء الميتا إنفعالى

أكدت نتائج العديد من الدراسات السابقة، ومنها دراسات كالين وآخرون Kalin, et al.(1994), (1998), (2000), (2004)، وديفيدسون، وكاباتزين Davidson & Kabat-Zenn (2003)، وروسينكرانز وآخرون Rosenkranz, et al. (2003) إن الاستجابات الانفعالية تتشكل فى مجملها نتيجة تفاعلات هرمونية عصبية بيوكيميائية يتشارك فيها الجهاز العصبى Nervous system والجهاز المناعى Immune system، حيث يؤثر كلٌ منهما فى الآخر ويتأثر به من خلال منظومة هرمونية تتمركز فى المحور (HPA) الواصل بين الوطاء (الهيبوثالامس) Hypothalamus والغدة النخامية Pituitary Gland وغدتا الأدرينالين (غدتا الكظر) Adrenal Glands، فعندما يستثار الوطاء بواسطة السيتوكينات Cytokines (إشارات كيميائية) – التى تنتجها خلايا الجهاز المناعى فى حالة التهديد والكرب – فإن الوطاء يفرز الهرمون المحرر للموجهة القشرية Corticotropin - Releasing Hormone (CRH) فى الدائرة البابية النخامية التى تزود النخامة الأمامية بالدم فتفرز هى الأخرى الهرمون الموجه لقشرة الكظر Adreno Corticotropin Hormone (ACTH) فى الدم فيحفز هذا الهرمون بدوره غدة الكظر لتحرز هرمون الكورتيزول Cortisol الذى يستثير الجسم ليواجه مواقف التحدى والتهديد، بيد أن الكورتيزول يعدل آنئذٍ الاستجابة الانفعالية الكربية بتثبيط التحرير المستمر للهرمون CRH (انظر شكل 1) ، ولكون الكورتيزول منظماً مناعياً قوياً فإنه يمنع خلايا الجهاز المناعى من أن تفرط فى فاعليتها فلا تلحق الأذى بالخلايا والأنسجة السليمة.



شكل (1)

التأثيرات النيوروهرمونية بين الجهاز العصبى والجهاز المناعى أثناء الاستجابة الانفعالية

ولقد أكدت نتائج دراسات كل من فرازير وآخرون Fraser, et al. (1997) ودراسة هوفمان Hofmann (1997)، ودراسة سولين، وأوهلسون Swolin & Ohlsson (1998) على أن عتبة استهلال عمل الجهاز المناعى والجهاز العصبى أثناء الاستجابة الانفعالية محددة جينياً بواسطة الكورتيزول الذى يعمل على تبديل الفاعلية الجينية للخلايا المناعية وبعض الخلايا العصبية المكونة لأنوية الوطاء (الهيبوثالاموس) Hypothalamus .

كما أكد كل من جيرشون، وآخرون Gershon, et al. (1990) ،

كيندلير Kendler عام 1995 - فى بـارلو، ودوران (1999) Barlow & Duran على أن اضطرابات المزاج الناتجة عن عدم القدرة على تنظيم وضبط الانفعـالات تنتج عن تأثير مشترك ناتج عن تفاعل معقد بين الفعل الجينى ومتغـيرات البيئـة، وأن المتغيرات البيئية لها تأثير فعال فى تحوير التعبير الجينى Gen Expression فـى بعض الأمراض التى تتضمن إعاقة عقلية معرفية كالتخلف العقلى .

4

الفصل الرابع

العجز الميتاإنفعالي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً

الفصل الرابع

العجز الميتاإنفعالي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً

يتمثل العجز الميتاانفعالى لـدى الأطفـال المعـاقين ذهنياً فـى ثلاثـة محـاور أساسية أسفرت عنها نتائج البحوث والدراسات السابقة فى هـذا المجـال، وهـذه المحاور هى:

أن الأطفال المعاقين ذهنيـاً تنقصـهم مـهارات الوعـى والضبـط التنفيـذى Executive Control للانفعالات مما يعوق قدرتهم على إدارة انفعالاتهم حسـب الموقف، وهو ما يعتبر دالة للعجز الميتاانفعالى Meta-Emotional Deficiency .

أن العجـز الميتاانفعـالى يـؤدى إلى فـرط الاسـتجابة الانفعاليـة وبخاصـة الاسـتجابة الاجفاليـة Startle Response المصاحبـة لحـالات التـهديد والكـرب والضغط مما يؤدى إلى فرط الفاعلية النيورومناعية Neuro-immune Interaction الذى يظهر فى شكل زيادة فـى إفـراز الهرمونـات المنظمـة للحالـة الفسـيولوجية للجسم أثناء الانفعال - وبخاصة الكورتـيزول - ممـا يـؤدى إلى أمـراض صحيـة جسيمة لدى من يعانون هذا العجز.

أن زيادة الهرمونات والكورتيزولية Hypercortisolism الناتجة عـن العجـز الميتاانفعالى تؤدى إلى تغيرات شاذة فى الفاعلية الجينية للخلايا المناعيـة والعصبيـة المشاركة فى الاستجابة الانفعالية مما يؤدى إلى مزيد من فقدان القدرة على الضبط الواعى للانفعالات، وبالتالى مزيد من العجز الميتاانفعالى الذى يظـهر فـى شـكل انفجارات انفعالية Emotional Explosions-حيث ينتج هـذا العجـز عـن تفـاعل مشترك بين العوامل الجينية والمتغيرات البيئية، وأن مثل هذا التفاعل المعقد يحمـل فى طياته إمكانية تحوير التعبير الجينى بالتدريب والتعليم، وعليه يمكـن القـول أن مثل هذا العجز ليس حتما مقدرا.

وفيما يلى تفصيل لهذه المحاور: فبالنسبة للمحور الأول

فقد بينت نتائج العديد من الدراسات أن الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية يعانون نقصاً ملحوظاً فى مهارات الوعى بالانفعالات والقدرة على ضبطها والتحكم فيها، حيث أوضحت نتائج دراسة جراى وآخرون (1983) .Gray, et al أن مهارات إدراك الانفعالات والتعرف عليها، والوعى بها حال حدوثها، ترتبط ارتباطاً دالاً بالعمر العقلى Mental Age، وأنه رغم النقص فى هذه المهارات لدى الأطفال المعاقين ذهنياً إلاً أن ذوى العمر العقلى الأعلى منهم أكثر احتمالاً للتعرف وإدراك الانفعالات والوعى بها في ظروف التدريب والمران مقارنةً بأمثالهم من ذوى العمر العقلى الأقل.

كما أكدت نتائج دراسة هوبسون، ولي Hobson & Lee (1989) على أن النقص فى مهارات تحديد الانفعالات وضبطها لدى الأطفال المعاقين ذهنياً يكون أقل مقارنة بنظيره لدى الأطفال الذين يعانون الأوتزم Autism .

كما فسرت نتائج دراسات بينسون Benson (1992) , (1995) الصعوبات التى يعانيها الأطفال المعاقين ذهنياًفى الاتصال البينشخصى Interpersonal مع المحيطين، بعدم دراية هؤلاء الأطفال بانفعالاتهم أو بانفعالات الآخرين، وعجزهم عن التعبير عنها وإن عبروا عنها فإنهم يفعلون ذلك بصورة غير ملائمة للموقف الانفعالى، وأن لديهم تفسيرات خاطئة لانفعالاتهم وانفعالات الآخرين.

وعليه فإن العجز عن الإدارة الميتاانفعالية Meta-Emotional Management لانفعالات الآخرين تؤدى إلى صعوبة التواصل الاجتماعى، فإدراك الفرد للاستجابة الانفعالية السلبية من الآخرين تجاه سلوكه تجعله يوجه هذا السلوك حسب المعايير الاجتماعية أو يتجنب المواجهات غير السارة مع من لا يحبونه.

كما أوضحت نتائج دراسة ماك ألبين وآخرون McAlpin, et al. (1992) أن القصور فى مهارات التعرف على الانفعالات وضبطها لدى الأطفال المعاقين ذهنياً تختلف حدته حسب نوع الانفعال، فانفعالات الغضب والحزن والخوف

أكثر صعوبة فى إدراكها وتنظيمها لدى هؤلاء الأطفال مقارنةً بانفعالات الدهشة والقرف Disgust، التى تكون هى الأخرى أصعب إدراكاً وتنظيماً من انفعالات الفرح.

كما أكدت نتائج دراسات والز ,Walz (1994), Walz & Benson (1996)] [(1998) على أن عدم قدرة الأطفال المعاقين ذهنياً على الوعى بانفعالات الآخرين والاستجابة لها ومِن ثمَّ استخدام التغذية المرتدة Feed Back الناتجة عن ذلك فى تنظيم الذات أثناء انفعالاتهم يؤدى إلى شيوع الأفكار السلبية اللاعقلانية Irrational والمفاهيم الخاطئة Misconceptions لدى هؤلاء مما ينعكس على سلوكياتهم التفاعلية مؤثراً بسلبيته على تكيفهم الشخصى فى حياتهم.

كما حددت نتائج دراسة هيلوان، وبوتيت (1995) Hilwan & poteet أشكال الإعاقة الانفعالية Emotional handicap لدى الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية الخفيف فى صعوبات الإدراك والاسترجاع الانفعالى، وضعف الذاكرة الانفعالية، والعجز عن تصميم الخطط الاستراتيجية Strategic plans، وانخفاض مستوى المهارات الميتااستراتيجية Metastrategic بما يشمله من وظائف تنفيذية Executive Functions كالوعى بالذات، وتنظيم الذات، ومراقبة الذات أثناء الانفعالات، وهو ما دلت عليه أيضاً نتائج دراستى كل من روجان وآخرون Rojahn, et al. (1995)، وسيمون (1995) Simon .

ولقد فسرت دراسة ميتشيل، وهاستينج (2001) Miechell & Hastings مظاهر السلوك اللاتكيفى Maladaptive Behavior الشائعة لدى الأطفال المعاقين ذهنياً على أنها نتيجة حتمية لما يعانونه من نقص فى السلوك الاستراتيجى بما يشمله من عدم القدرة على إنتاج واستخدام استراتيجيات تحمل الضغوط Coping Strategies ومِن ثمَّ عدم القدرة على إدارة انفعالاتهم.

كما أوضحت نتائج دراسة موور (2001) Moore أن أشكال العجز المعرفى المصاحب لانخفاض معامل الذكاء (IQ) Intelligence Quotient لدى

المعاقين ذهنياً- من نقص انتباه وعدم كفاءة عمليات الذاكرة، وصعوبـة التخيـل، وعدم القدرة على التعـامل مـع المثـيرات الغامضـة- يعـد السـبب الرئيـس وراء عجزهم عن إدراك الانفعالات ومن ثم عدم قدرتهم على ضبطها والتحكم فيها.

كما يوضح كل بياسينى وآخرون (2005) Biasini et al. ووالتير Walter (2005) أن عدم وعى الفرد بانفعالاته وبانفعالات الآخرين وعدم القدرة على ضبطها، وخاصة ما يتلازم مع حالات التخلف العقلى يؤدى إلى كافة مظاهر السلوك اللاتكيفى الذى يبدو فى علاقاتهم الاجتماعية وتفاعلاتهم الصفية المدرسية، كما يؤدى إلى مشاكل صحية سواء أكانت جسمية كأمراض القلب والشرايين وضغط الدم والسكر، أو نفسية كالاكتئاب Depression والشعور بالوحدة النفسية Loneliness والتوتر النفسى Disstress، وعليه يؤكد هؤلاء الباحثون على أهمية تدريب الأطفال المعاقين ذهنياً على مهارات الوعى بالانفعالات وضبطها وإدراتها، لما له من آثار إيجابية فى نجاحهم الأكاديمى والاجتماعى، وفى حمايتهم من الأمراض المختلفة الجسمية منها والنفسية.

أمّا المحور الثانى للعجز المتاانفعالى لدى المعاقين ذهنيـاً فيتحـدد فـى ضـوء نتائج العديد من البحوث التى أوضحت أن العجز الميتاانفعالى المتمثـل فـى عـدم وعـى الفـرد بانفعالاتـه وانفعـالات الآخريـن وعـدم قدرتـه علـى ضبـط هــذه الانفعالات وإدارتـها يـؤدى إلى فـرط إفـراز الهرمونـات المصاحبـة للاسـتجابات الانفعالية، وبصفة خاصـة الاسـتجابة الإجفاليـة Startel Response الاشـتراطية المصاحبة لحالات التهديد والكرب، والتى تعد أساساً هامـاً لبقـاء الكـائن الحـى، فقد أوضحت نتائج دراستى دافيس (1992) , (1986) Davis، ودراسـة بالابـان، وتاوسيج (1994) Balaban & Tausig ودراسات ألين [Allen (2000), Allen, et al. (2001)]، ودراسة باس وآخرون (2001) .Baas, et al، أنه عندما نواجه حالـة تنطوى على خطر مهدد للحياة فـإن ذلـك يسـتثير بعـض مكونـات الجـهاز الحوفـى Limbic System تحت القشرية Subcortical بالاشتراك مع الجهاز المناعى ليصـدر رد الفعل الغريزى الهرمونى العصبى المسمى (المواجهة / الهرب) Fight / Fright .

ولقد أكد كل من جريلـون وآخـرون (1994) .Grillon, et al، وبـاتريك وآخرون (1996) .Patrick, et al أن عدم قدرة الفرد على التحكـم فـى انفعالاتـه السلبية المصاحبة لحالات الخوف والقلق تؤدى إلى زيادة زمن كمـون Latency رد الفعل الإجفالى.

كما أكدت نتائج دراسات كاواتشى، وآخرون ,(1994) .Kawachi, et al (1996) ودراسة أليسون، وآخرون (1995) .Allison, et al، ودراسة كوبزانسكى، وآخرون (1997) .Kubzansky, et al، وكيلـى (2005) Kelly، علـى أن فقـدان القدرة على التحكم فى الانفعـالات وإدارتـها وخاصـة السـلبية منـها كـالخوف والقلق يؤدى إلى زيـادة الهرمونـات المنظمـة للاسـتجابة الشـرطية التكيفيـة لهـذه الانفعالات كهرمون الكورتيزول، مما يؤدى إلى تدهـور الوظـائف المناعيـة ويزيـد احتمال التعرض لأمراض القلب وجلطات الشرايين.

كما أكدت نتائج دراستى بيك، وآخرون (1997) .Pike, et al، وأندرسـين، وآخرون (1998) .Andersen, et al على أن ارتفـاع مسـتويات الكاتيكولامينـات Catecholamines - التـى تشـمل هرمونـات الابنفريـن Epinephrine، والنورإبنفرين Norepinephrine التى تعبـئ الجسـم لحـالات الطـوارئ - نتيجـة التعرض لحالات مزاجيـة سيئة بصـورة مزمنـة وطويلـة الأمـد دون ضبطـها أو السيطرة عليها يؤدى إلى تدمير الخطوط المناعيـة الأولى ضـد الميكروبـات وتقلـل قدرة الخلايا المناعية القاتلة لهذه الميكروبات.

ولقد أكدت كافة نتـائج هـذه الدراسـات علـى ضـرورة الاهتمـام المبكـر بالتعامل مع مشكلات عدم السيطرة على الانفعالات والضبط الواعى لها وذلـك تجنباً لأخطـار الكورتيزوليـة المفرطـة التـى تصـاحب أوقـات الشـدائد والتـهديد والمواقف الانفعالية الضاغطة، فتظـهر عندئـذٍ اضطرابـات فـى الانتبـاه والتفكـير والمشاعر، مما يؤدى إلى الإصابة بأمراض جسمية عديـدة. وهـو مـا يلـزم المربـين بالاهتمام بالتدخل المبكر فى حالة الأطفال المعاقين ذهنياًالذين يعانون من العجـز الميتانفعالى.

وعلى صعيد المحور الثالث للعجز الميتاانفعالي لدى المعاقين ذهنيا فقد أوضحت نتائج البحوث السابقة أن انعدام الوعى بالانفعالات وعدم القدرة على السيطرة عليها وإدارتها يؤدى إلى زيادة الهرمونات المنظمة للاستجابة الانفعالية، حيث يؤدى هذا العجز الميتاانفعالى إلى تغيرات فى الفاعلية الجينية للخلايا العصبية . فقد أوضحت نتائج دراسة كالين وآخرون (1994) .Kalin, et al أن عدم القدرة على السيطرة الواعية على الكبت الناشئ عن التوتر يزيد من مستويات الحامض الريبوزى المرسال الخاص بالهرمون المحرر للكورتيكوتروبين Corticotropin - Releasing Hormone m RNA (CRH m RNA) فى الاميجدلا Amygdala ذلك النتوء اللوزى الواقع أعلى جذع الدماغ Brain stem والتى تعمل على الاحتفاظ بالانفعالات وتحليلها، وأيضا يؤدى ذلك إلى زيادة مستوى الـ CRH m RNA فى النواة جانب البطينية Paraventricular الموجودة فى الوطاء (الهيبوثالامس) مما يؤثر تأثيرا سلبيا على الحالة الفسيولوجية والنفسية للفرد.

كما أكدت دراسة فرازير، وآخرون (1997) .Fraser, et al على أن ارتفاع تركيز الكورتيزول فى البلازما كنتيجة لعدم القدرة على التحكم فى الانفعالات الضاغطة يؤدى إلى انخفاض مستوى الحمض الريبوزى المرسال الخاص بالجين المسمى Preproenkephalin (PENK m RNA) الموجود بالغدد الأدرينالية (الكظر) والذى يسهم فى تكوين ببتيدات الانكيفالين Enkephalin Peptides المنظمة للاستجابات الانفعالية التكيفية للكروب الانفعالية والمواقف الضاغطة.

كما أكدت نتائج دراسة سولين، واوهلسون (1998) Swolin & Ohlsson على أن ارتفاع معدلات الكورتيزول إلى (10-7 M) -كنتيجة لعدم القدرة على تحمل الضغوط الانفعالية وعدم السيطرة التنظيمية عليها- يؤدى إلى نقصان مستويات الحامض الريبوزى المرسال الخاص بالأنترليكوين-6 (Interleukins-6 m RNA) الذى يعمل كإشارات كيميائية مهمة لإتمام للتفاعل بين الخلايا المناعية والخلايا العصبية المشاركة فى إنتاج الاستجابات الانفعالية.

بيد أن استعراضنا لنتائج الكثير من البحوث السابقة يوضح أن التأثير

السلبى للعجز الميتاانفعالى - كما اتضح آنفـا - ليـس شـكلا لعلاقـة تأثيريـة أحاديـة الاتجاه ولكنها حلقة تغذية مرتدة مفرغة تبدأ بالعجز الميتاانفعالى وتنتهى بالزيادة فيه.

فلقد أكد كل من جيرشون، وآخرون (1990) .Gershon, et al ؛ وكيندلـير Kendler عـام 1995 - فـى بـارلو، ودوروان (1999) Barlow & Duran - وجاردينر، وديفيدسون (2000) Gardiner & Davisson علـى أن اضطرابـات المزاج التى يعانى منها المعاقون عقليا والتى تنتج عن انعدام الوعـى بالانفعـالات وعدم القدرة على تنظيمها وضبطها (عجز ميتاانفعالى) إنما هى نتاج تفاعل معقـد مشترك بين العوامل الجينية والمتغيرات البيئية.

و رغم أن العديد من هذه الأدلة التجريبية السابق عرضها تحمل فى طياتها فكـرة الحتميـة البيولوجيـة Biological Determinism التـى تؤكـد علـى أن الانفعالات والعمليات المعرفية والتنظيمية مرهونة بالفعل الجينى، وهو ما يجعلـها فكرة غير مرغوب فيها لدى العديد من التربويين - كما أوضح ذلك ستيفن روز، وآخرون (1984) .Rose, et al فى كتابهم المعنون بـ"ليس فى جيناتنا" Not in Our Gen، والذى يؤكد على عدم وجود دليل علمى واحد على عزل أو تحديد جـين بعينه خاص بالانفعالات أو العمليات العقلية - لكون هذه الفكرة تعنى أن هـذه العمليات طبع وفطرة لا يمكن تغييرها أو تنميتها وأن ذلـك يلغـى مهمـة التربيـة Nurture doesn't impact Nature، إلا أنـه وبنظـرة فاحصـة منـا للنتـائج التـى عرضناها نجد أنه فى ظل التقدم البيوتكنولجى الذى تلا طبع هذا الكتاب وما نتج عن ذلك من تقدم فى العلوم النيوروجينية أن فكرة الحتمية البيولوجية والاعتقـاد القديم الذى ما زال سائدا لدى غالبية التربويين، إنما هى أفكار مضللـة وسـاذجة كانت تطرأ على الذهن فى وقت كانت لا تزال فيه معلوماتنا عن الفعـل الجينـى فى أجسامنا -(كون وظيفة الجينات للتـورث فقـط) - محـدودة جـدا، إضافـة إلى ذلك فإن النتائج التى عرضنا لها تحمـل فـى طياتـها الأمـل فـى أهميـة التدريـب والعلاج لمثل هذا العجز الميتاانفعالى، حيث بدا واضحا فـى الأدلـة التـى قدمتـها العديد من هذه الدراسات - وما اتفقت معه أيضا دراسات أخـرى مثـل دراسـة

ريمان وآخرون (1997) .Riemann, et al، ودراسة ميانى (2001) Meany وغيرها - أن التعبير الجينى Gen Expression يمكن أن يتشكل ويتعدل فى ضوء الخبرات الاجتماعية والعقلية والانفعالية التى يمكن أن يكتسبها الفرد بالتعلم من البيئة.

الأبعاد النيوروجينية للعجز الميتاانفعالي:

أكدت نتائج العديد من البحوث السابقة على أن الاضطرابات الانفعالية لدى المعاقين ذهنيا وما يصاحبها من سلوكيات لاتكيفية ناتجة عن انعدام الوعى بالانفعالات وعدم القدرة على تنظيمها وإدارتها - فيما يمكن أن نسميه بالعجز الميتاانفعالي Metaemotional Deficiency - إنما هى نتائج تفاعل معقد مشترك بين العوامل الجينية بصفة أساسية وبعض المتغيرات البيئية التى تعمل على تحوير التعبيرات الجينية Gen Expression فى الخلايا العصبية والمناعية لدى هذه الفئة من الناس.

حيث قدمت نتائج بحوث كل من زيو وآخرون (1995) .Xu, et al، وتشكراباترى وآخرون (1996) .Chakrabatri, et al، وجاردينير Gardiner (1997)، وبيلي(1997) Bailey، ودنهام وآخرون (1999) .Dunham, et al، وجاردينير وديفيسون (2000) Gardiner & Davisson أدلة تجريبية مباشرة على أن تبديل الفاعلية الجينية فى الخلايا العصبية لدى المعاقين ذهنيا - وخاصة متلازمات التخلف العقلى الناتجة عن خلل جينى كمتلازمة داون Down's Syndrom، ومتلازمة كروموسوم x الهش Fragile-x Syndrom ومتلازمة براديرويللى Prader-willi's Syndrom، وأيضا حالات التخلف العقلى المصاحبة للشلل الدماغى Cerebral Palsy - يعد السبب الرئيس وراء الخلل التنظيمى المعرفى وفشل الضبط التنفيذى للانفعالات لدى هؤلاء وبخاصة الانفعالات المصاحبة لحالات الضغط والتهديد كالغضب والخوف.

و تزودنا نتائج العديد من البحوث التالية لذلك مثل دراسة جاردينير وديفيسون (2000) Gardiner & Davisson ، ودراسة هاتورى وآخرون Hattori, et al. (2000)، ودراسة جو وآخرون (2002) .Gu, et al، ودراسة هوبير وآخرون

Huber, et al. (2002)، ودراسة نيلسين وآخرون (2002) Nielsen, et al. ، بالعديد من الشروح التفصيلية لأشكال الخلل الجينى لدى الأطفال المعاقين ذهنياالمؤدية إلى أشكال العجز الميتاانفعالى لدى هؤلاء، فبعضها يظهر فى شكل تعبير جينى شاذ Abnormal Gen Experssion، كطفرة جين (F mr1)، الذى يكود Encode، بروتين التخلف العقلى من نوع Fragil X (FMRP.) الذى يؤدى إلى عدم لدونة السينابس Synaptic Plasticity، فى التراكيب العصبية تحت القشرية الخاصة بالمعالجة الانفعالية، وبعضها يظهر فى شكل تعبير جينى زائد Over Gen Expression، كتكرار الكروموسوم رقم (2) ثلاث مرات فى أحد أنواع متلازمة داون المسمى بثلاثى الـ 21 (Trisomy-21) ليصبح عدد الكروموسومات 47 كروموسوم فى الخلية، وبعضها يظهر كنقص فى التعبير الجينى Suboptional Gen Expression كفقدان الكروموسوم رقم (15) الأبوى Paternal Chromosome 15 فى متلازمة برادير ويلى، حيث تؤدى كافة هذه الأشكال من التعبيرات الجينية الشاذة إلى شذوذ فى الفاعلية الجينية للخلايا العصبية والمناعية المنظمة للاستجابات الانفعالية .

و يمكننا أن نلخص أشكال الشذوذ الجيني لدى المعاقين ذهنياالتى قدمتها البحوث السابقة كسبب للعجز الميتاانفعالي فى الجدول (3) .

التأثيرات النيوروجينية للعجز الميتاانفعالى:

لقد أكدت نتائج العديد من البحوث على أن العجز الميتاانفعالى يؤدى هو الآخر - بدوره إلى مزيد من التغيرات الجينية فى الخلايا العصبية والمناعية، ولمعرفة مدى الشذوذ الجينى الذى يحدثه الإفراط الهرمونى الناتج عن العجز الميتاانفعالي فى الخلايا العصبية والمناعية، فلابد أن نعرض أولا لميكانيزم التفاعل الهرمونى - الجينى على مستوى الخلية.

جدول (4)

الشذوذ الجيني المسبب للعجز الميتاانفعالى لدى فئات التخلف العقلى

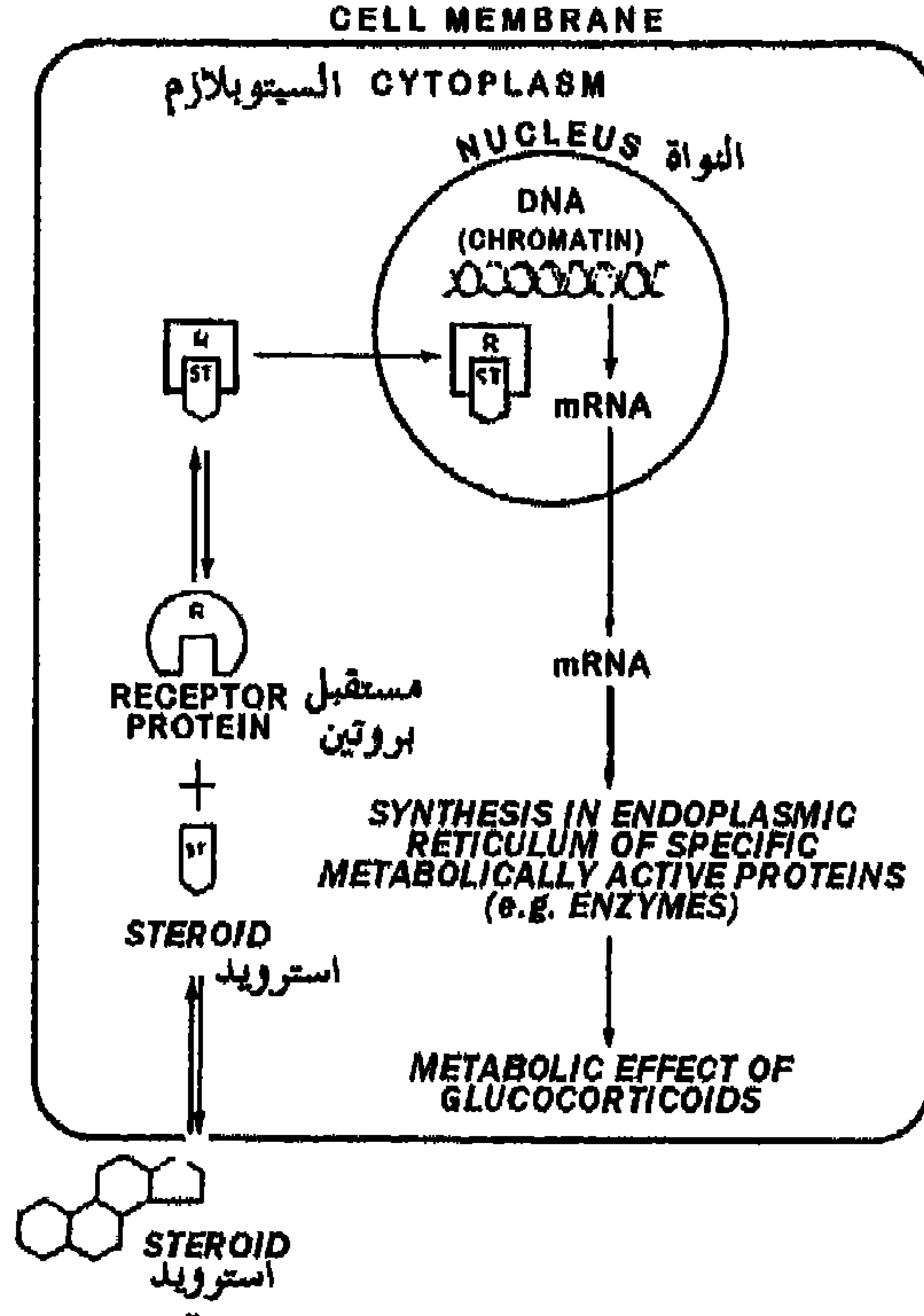
م	فئة التخلف العقلى	الشذوذ الجيني	عدد الكروموسومات فى الخلية
1	متلازمة داون من نوع ثلاثى 21 (Trisomy-21)	تكرار الكروموسوم رقم 21 ثلاث مرات بدلا من مرتين فى الخلايا العادية	47 كروموسوم
2	متلازمة داون من نوع الانتقالى Translocation	انتقال جزء من أحد الكروموسمات والتحامه بالكروموسوم (21)	46 كروموسوم
3	متلازمة داون من نوع الفسفسائى Mosaicism	خلل فى الكروموسوم (21) فى بعض الخلايا دون الأخرى	46 كروموسوم
4	متلازمة باتيو Patau's Syndrom	تكرار الكروموسوم رقم (13) ثلاث مرات لذا يسمى (Trisomy - 13)	47 كروموسوم
5	متلازمة إدوارد Edward's Syndrom	تكرار الكروموسوم رقم (18) ثلاث مرات، لذا يسمى (Trisomy- 18)	47 كروموسوم
6	متلازمة تيرنر Turner's Syndrom	غياب أحد كروموسومى الجنس، فيكون زوج الكروموسوم رقم (23) فردى (Xo)	45 كروموسوم
7	متلازمة (XXX) (Trisomy—X)	زيادة كروموسوم الجنس (X) إلى زوج الكروموسوم	47 كروموسوم

م	فئة التخلف العقلى	الشذوذ الجيني	عـــــــدد الكروموسـومات فى الخلية
		رقم (23) الأنثوى فيكــون (XXX)	
8	متلازمة كلاينفلتر Klinefelter's Syndrom	زيـادة كروموسـوم الجنـس (Y) إلى زوج الكروموسوم رقم (23) الأنثوى فيكــون (XXY)	47 كروموسوم
9	متلازمة (XYY) (XYY) Syndrom	زيـادة كروموسـوم الجنـس (Y) إلى زوج الكروموسوم رقم (23) الذكرى فيكــون (XYY)	47 كروموسوم
10	الميكروســــــفالى Microcephaly	زيـــادة فـــى أحـــد كروموسومات المجموعـة D التى تضم الكروموسومات رقـــم 13، 14، 15 لـــذا يسمى (Trisomy-D)	47 كروموسوم
11	متلازمة براديرويللى Prader-willi's Syndrom	فقـد كروموسـوم - رقـــم (15) الأبوى	45 كروموسوم
12	متلازمة كروموســوم X الهش (Fragil-X)	طفـرة فـى جـين (FMR1) الـــذى يكـــود Encode بروتين التخلف العقلى من هذا النوع (FMRP.)	46 كروموسوم

لقد أوضح إسترنبرج Sternberg (1997) أن كـل الهرمونـات السـيترويدية

Steriod Hormons – ومنها قشــريات الجلوكــوز Glucocorticods التــى تنتجــها قشرة الغدة الكظرية والتى تشمل هرمون الكورتيزول Cortisol – تعمــل مبدئيـا على مستوى نواة الخلية مسببة تخليق الحامض الريبوزى (RNA) والبروتين، ويتـم ذلك خلال دقائق، كما بالشكل (3) :

حيث يتضمن ذلـك ارتبـاط الســترويد بمسـتقبل بروتـين نوعــى Specific Protin فــى الســيتوبلازم Cytoplasm، ويتكــون معقــد (ســـترويد – مســتقبل) Steroid - Receptor قادر على دخول نواة الخلية ويرتبط بصورة عكســية بمواقـع خاصة على كروماتين Chromatin النواة، وهذه المواقــع تكـون مشـاركة بدرجـة كبيرة مع الحامض الديوكسى ريبوزى DNA ، ويؤثـر هـذا المعقـد النـاتج بـدوره على تخليق الحامض الريبــوزى المرسـال mRNA الـذى يعمـل كوسـادة موجهـة لتخليـق إنزيمـات نوعيـة فـى الشـبيكات الباطنيـة السـيتوبلازمية Cytoplasmic Endoplasmic Reticulum، التى تخرج من الخلية لتسهيل القيام بوظـائف حيويـة عديـدة، وبـهذه الآليـة غـير المباشـرة تسـتطيع الهرمونـات السـترويدية – ومنــها الكورتيزول – أن تؤثر على التعبيرات الجينية بما يسهل من عمليات أيضية معينـة كتنظيم التفاعل العصبى – المنـاعىNeural-Immune Interactions المشـارك فـى تنظيم الاستجابات الانفعالية.

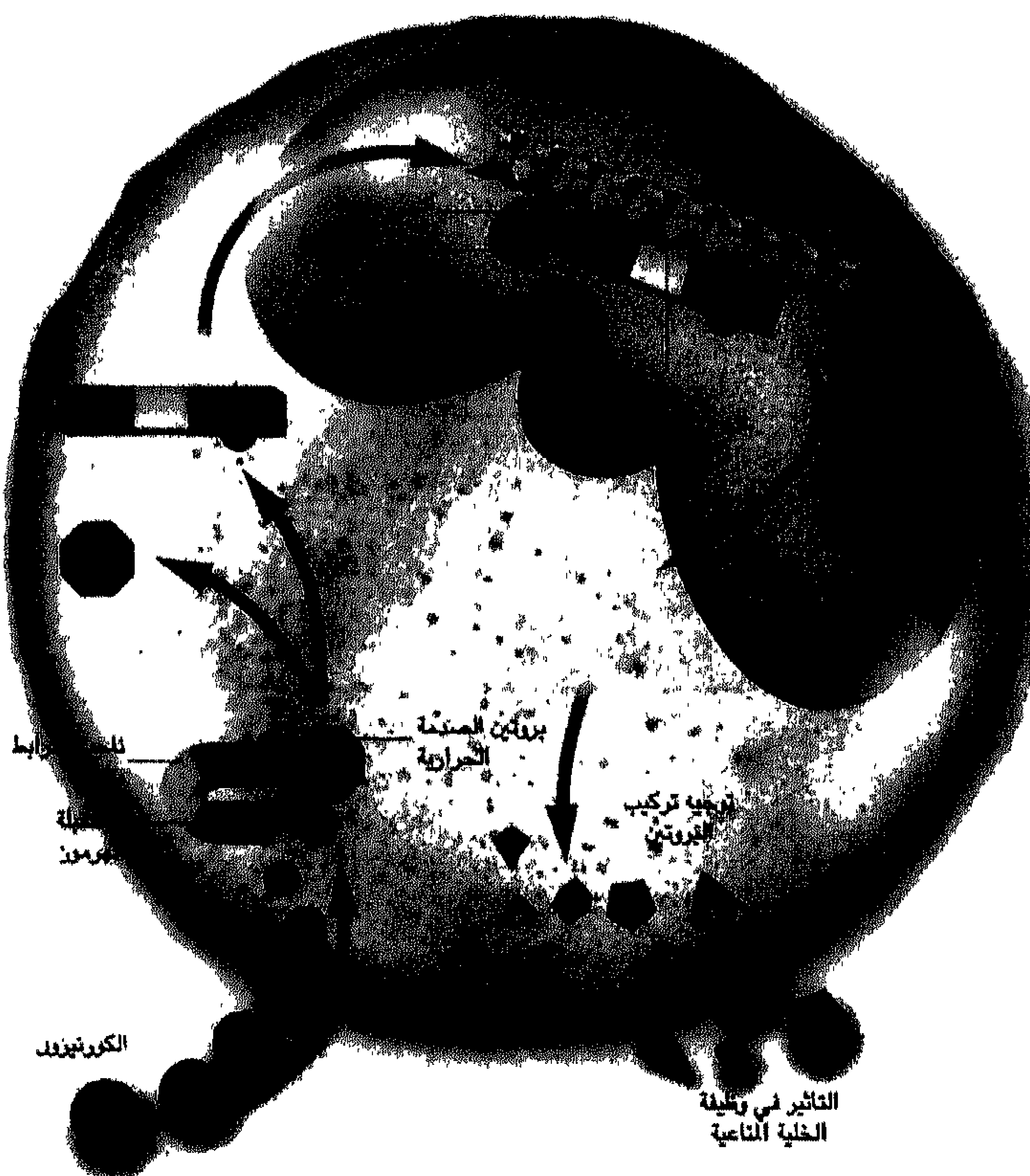


شكل (2)

مراحل آلية عمل الهرمونات السترويدية فى تخليق الـ RNA والبروتينات النوعية

وبذلك يعد تبديل الفاعلية الجينية للخلايا المناعية أحد تأثيرات الكورتيزول، الذى تفرزه قشرة الكظر أثناء التوتر أو الضغط الانفعالى - فعندما يدخل الكورتيزول إلى الخلية المناعية ينضم إلى مستقبلة الكورتيزول -Cortisol Receptor - التى تكون منطوية ومرتبطة ببروتين صدمة حرارية ضخم - وعندئذ ينزاح هذا البروتين الحرارى وتنبسط المستقبلة ؛ وبعد ذلك يدخل المعقد الناتج عن ارتباط الكورتيزول بمستقبلته إلى النواة، ثم ترتبط المستقبلة بالـDNA من خلال جزيئان من الجينات هما C-Foc، C-Jung اللذين ثبت - كما أوضح فيشباخ (1992) Fischbach - أن لهما علاقة بآليات التعلم الترابطى Associative Learning قصيرة الأمد كالخوف الاشتراطى Fear Conditioning، وبانضمام الجزيئان C-Foc، C-Jung إلى المستقبلة - أثناء ارتباطها بالـ DNA -

يتغير استنساخ الحامض الريبوزى المرسال mRNA مما يوجه تركيب بروتين الأنترليوكين Interleukin لإنتاج السيتوكينات Cytokines، والشكل (4) الآتى يوضح هذه الآلية:

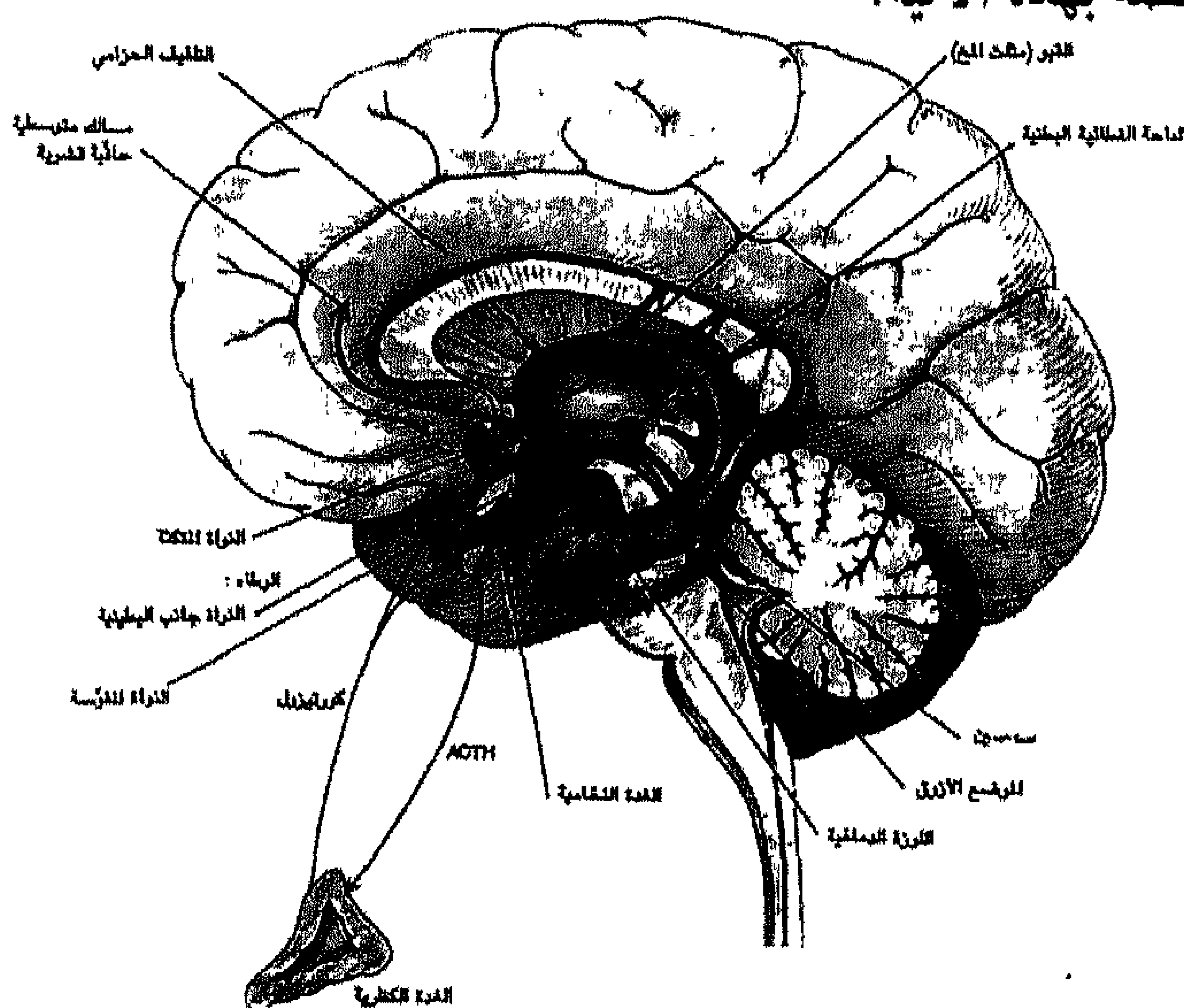


شكل (3)

تبديل الفاعلية الجينية للخلايا المناعية عن طريق الكورتيزول الذى يفرز أثناء الاستجابة الانفعالية للكرب والضغوط

ولقد أوضحت نتائج بحوث كل من أسنيس وآخرون Asnis, et al. (1985), (1992)، وفيرى وآخرون Ferry, et al. (1997)، وليو وآخرون Liu, et al. (1997)، وليونز وآخرون Lyons, et al. (1999)، وكلايتون، ووليامز Clayton & Williams (2000)، وديفيسون، وكاباتزين Davidson & Kabat-zenn

(2003)، وزانيلا (2005) Zanella أن السيتوكينات تعمل كإشارات كيميائية تنبه الوطاء، والنواة المركزية فى الأميجدالا لإفراز الهرمون المحرر للكورتيكوتروبين (CRH) الذى يتجه إلى النخامة الأمامية عبر الدائرة البابية فتفرز النخامة بدورها الهرمون الموجه لقشرة الكظر (ACTH)، فى الدم، ويحفز الهرمون ACTH - بدوره - قشرة الكظر لأن تفرز الكورتيزول الذى يزيد من معدل تقلص القلب وقوته، ويحسن من استجابة الأوعية الدموية لتأثير النورابنفرين Norepinphrin الذى يؤثر فى العديد من الوظائف الأيضية التى تعمل على تحضير الجسم لمواجهة حالات التهديد والتوتر والكرب، ومن ناحية أخرى فإن الكورتيزول يعمل على تثبيط تحرير هرمون (CRH)، وينظم استجابة الجهاز المناعى فيمنعها من الإفراط فى إنتاج السيتوكينات والشكل (5) الآتى يوضح المراكز العصبية والمناعية المختصة بهذه الآلية.



شكل (5)

المراكز العصبية والمناعية التى

تشارك فى تنظيم الاستجابات الإنفعالية

وعليه فإن فرط الكورتيزولية Hypercortisolism الناتج عن عـدم القـدرة على التحكم فى الانفعالات وضبطها - (أى عن العجز الميتانفعالى) - يـؤدى إلى تعبيرات جينية شاذة قد تؤدى إلى اضطراب الاستجابة المناعية أثناء الانفعال وهو ما يصل إلى حد الخطورة الصحية.

ولقد قدمت نتائج العديد من البحوث أدلة مباشرة على هذا الشذوذ الجيني الناتج عن العجز الميتاانفعالى، فلقد أوضحت نتائج بحث كالين، وآخرون Kalin, et al. (1994)، وهوفمـان (1997) Hoffmann، أن عـدم القـدرة علـى الضبـط الواعـى للانفعـالات الضاغطـة وإدارتـها يـؤدى إلى زيـادة مسـتويات الحـامض الريبوزى المرسال الخاص بالهرمون المحرر للكورتيكوتروبين (CRH mRNA) فـى بعض تراكيـب الجـهاز الحوفـى Limbic System - الخاصـة بتنظيـم الاسـتجابة الانفعالية أثناء التوتر - كالاميجدلا Amygdala والنواة جانب البطنيـة الوطائيـة Hypothalamic Paraventricular Nucleus .

أيضا فإن نتائج دراسات كولتر، وآخرون (1990) Coulter, et al. وجونـز (1992) Jones، وبرايمـز وآخـرون (1996) Braems, et al.، وفرازيـر وآخـرون (1997) Fraser, et al.، قد أكدت على وجود تغيرات دالة فى التعبير الجينى لجين Prepro Enkephalin (PENK) gen الخاص بتيدات الانكيفـالين - Enkephalin Related peptides - التى يفرزها لب الكظر Adrenal Medulla والتـى تشـارك الكاتيكولامينات Catecholamines فى تنظيـم الاسـتجابات الانفعاليـة للضغـط والكرب - وذلك نتيجة لعدم القدرة على ضبط هذه الاستجابة وتنظيمها، فمـن خلال قياس مستوى الـ PENK mRNA بواسطة تكنيك تحليل يسمى Northern blot Analysis ووجد انخفاض ملحوظ فـى مسـتوى PENK mRNA فـى لـب الكظر وذلك كنتيجة لارتفاع الكورتيزول فى بلازما الدم أثناء الاستجابة الكربية الانفعالية غير المنظمة.

كما أكدت نتائج بحث سـولين، وأولسـون (1998) Swolin & Ohlsson على أن ارتفاع معدل الكورتيزول إلى (10-7 M) - نتيجة لعدم القدرة على ضبط

الانفعالات والسيطرة عليها - يؤدى إلى نقصان مستويات الحامض الريبوزى المرسال الخاص بـ (الأنترليوكين - 6) IL-6mRNA، وأيضا نقص بروتين (الأنترليوكين - 6) IL-6 protein، حيث يبدأ هذا التأثير بعد أربع ساعات من ارتفاع الكورتيزول ويستمر إلى عشرين ساعة لاحقة، ويصل أقصى معدل لهذا التأثير عند (İMM) من الكورتيزول، حيث تصل مستويات IL-6 mRNA إلى (23.1 ± 7.9٪)، وتصل مستويات IL-6 protein إلى (28.2 ± 8.3٪)، إلا أن الانخفاض فى مستويات IL-6 protein يستمر إلى عشرين ساعة إضافية أخرى مقارنة بالانخفاض فى مستويات IL-6 mRNA .

وهو ما أكدته أيضا نتائج بحوث كل من انيسمان، وميرالى Anisman & Merali (1999)، وسيرفاتيوس، وبيك Servatius & Beck (2005)، والتى أكدت على أن عدم القدرة على السيطرة على الاستجابة الشرطية Conditioning Response - الناتجة عن تكرار مواقف التهديد والضغط - يؤثر سلبيا على مستويات (الأنترليكوين - 6) .

وهو ما اوضحته حديثا نتائج دراسة وليد رضوان(2006)والتى اوضحت إن تدريب الأطفال المعاقين ذهنيا على مهارات الميتاانفعالية يصاحبه زيادة فى الـ RNA الكلى والنيوكليوبروتين N. Protein فى كرات الدم البيضاء لدى هؤلاء الأطفال حال تواجدهم فى حالة مزاجية معينة وذلك مقارنة بحالتهم قبلها، حيث تعتبر هذه الزيادة دالة لزيادة التعبير الجينى الذى يؤدى فى نهايته لإنتاج بروتينات وسيتوكينات نوعية تنظم دورة التفاعل الهرمونى النيورومناعى والتى تتزامن بشكل دقيق مع عمليات الوعى بالانفعالات وضبطها وإدارتها فتؤهل الجسم لمواجهة هذه الحالة المزاجية وهو ما ينتج عنه عائدا بيولوجيا Biofeedback يرفع بدوره مستوى هذا الأداء الميتاانفعالي لدى هؤلاء الأطفال ليقارب بذلك مستوى هذا الأداء لدى قرنائهم من العاديين، وإن كان أقل قليلا منه. كما أوضحت نتائج هذه الدراسة أن العمليات العقلية والاستجابات الانفعالية ليست طبعا وفطرة ولكنها قابلة للتعديل والتغيير والتنمية فالتعبيرات الجينية تتأثر بالمتغيرات البيئية والخبرة والمران بحكم مرونة الدوائر النيورومناعية المعنية بالاستجابات الانفعالية وبحكم قابليتها للتعلم من الخبرة والمران.

5

الفصل الخامس

نماذج نظرية للتدريب على مهارات الميتاإنفعالية

الفصل الخامس

نماذج للتدريب على مهارات الميتاإنفعالية

أهمية التدريب على مهارات الميتاانفعالية:

فيما يتعلق بأهمية التدريب على مهارات الميتاانفعالية، فلم تمدنا نتائج الدراسات والبحوث السابقة إلاّ بأدلة غير مباشرة في هذا الخصوص، إلاّ أننا سنستقى هذه الأهمية من الثمن الذى يدفعه هؤلاء الذين يعانون مما يمكن أن نسميه "الأمية الميتاانفعالية"، كما نستمد تلك الأهمية من القليل مما أتاحته لنا البرامج النادرة التى اهتمت بما يسمى بالتربية الوجدانية والاجتماعية Emotional and Social Education، تلك البرامج التى ركزت على تنمية مهارات الحياة الوجدانية والاجتماعية لدى النشء.

و يمكن أن نستدل على ذلك مما ساقته لنا نتائج دراسات وبحوث كل من [كاواتشى، وآخرين (1996) , Kawachi, et al. (1994)، وأليسون وآخرون Allison, et al. (1995)، وبيك وآخرون Pike, et al. (1997)، وأندرسين وآخرون Andersen, et al. (1998)، وأيروين Irwin (2004)، وكيلى Kelly (2005)] عن الآثار الصحية الناتجة عن تدهور الوظائف المناعية والهرمونية، كنتيجة لعدم القدرة على السيطرة على الانفعالات وضبطها (عجز ميتاانفعالى)، وما ساقته لنا - أيضاً - نتائج بحوث كل من [وجونز Jones (1992)، وكالين وآخرون Kalin, et al. (1994)، وبرايمر، وآخرون Braems, et al. (1996)،

وفرازير وآخرون Fraser, et al. (1997)، وسولين، وأولسون Swolin & Ohlsson (1998)، وأنيسمان وميرالى Anisman & Merali, (1999)، وسيرفاتيوس، وبيك Servatius & Beck (2005)] عن تأثيرات نيوروجينية - ضارة بجسم الإنسان نتيجة العجز الميتاانفعالي.

هذا فضلا عن أهمية امتلاك الفرد لمهارات الميتاانفعالية، ولا سيما مع ما تبديه لنا الحياة العصرية من تحديات انفعالية لم يسبق لها وجود، فرغم أن منتجات التكنولوجيا الحديثة - وخاصة فى مجال الطب - قد أزالت قدرا كبيرا من الإحباط والقلق والأرق إلا أنها سببت العديد من المشاكل الأخرى، ولسنا بحاجة إلى المزيد من نتائج البحوث التجريبية، أو جداول الدراسات المسحية لنتأكد من ذلك، فمعظمنا يشاهد من يتعرض لأخطار الإدمان، عندما يمارس الطب الذاتى ليتحكم فى انفعالاته ويضبطها باستخدام مواد تبدأ من الكافيين والكوكايين وتنتهى بالهيروين. كما أن معظمنا يشاهد نماذج حياتية يومية مما يمكن أن يثير الغضب بسهولة سواء عند مواجهة ازدحام المرور أو مشاهدة مباريات كرة القدم، وما نقرأه ونسمعه فى التليفزيون عن حوادث الجناح وجرائم العنف والانتحار، وما نشاهده فى مدارسنا من مشاكل الأطفال المضطربين انفعاليا (كالكذب والعناد والمزاج المتقلب وحدة الطبْع ومحاولة إغاظة الآخرين والعصبية التى تمنعهم من التركيز، وما يشيع لديهم من أحلام اليقظة والاكتئاب، وفتور الهمة وفقدان العزيمة).

وعليه فإن تدريب النشء على مهارات الميتاانفعالية قد يساعدهم فى ضبط انفعالاتهم وإدارتها مما يساهم بقدر كبير فى نجاحهم الاجتماعى والأكاديمى والمهنى.

فلقد أوضح كل من استرنبرج، وواجنر Sternberg & Wagner (1986)، ونيوميلا، وروزنجرين Nummela & Rosengren (1986) وجاردنر Gardener (1993)، أن اكتساب الطفل مهارات الضبط وإدارة الذات للانفعالات له دور هام فى نجاحه فى حياة الرشد، سواء كان ذلك على مستوى الإنجاز الأكاديمى أو الاجتماعى أو المهنى، وهو ما يحدد بوضوح ضرورة الاهتمام بالتربية الوجدانية

بما تشمله من التدريب على هذه المهارات، وأن تعمل المدرسة مشتركة مع الآباء والمجتمع المحلى على تحقيق ذلك فبمقدار ربط التلاميذ للمهارات الأكاديمية بالمشاعر والانفعالات والأفعال - التى هى جزء من العالم اليومى - يزداد احتمال استخدامهم لتلك المهارات بكفاءة فى الحياة الواقعية.

وهو ما أكد عليه أيضاً كل من فورجاس (1994) Forgas وسيلويستر (1995) Sylwester اللذان أوضحا أن الطفل حينما يعجز عن السيطرة على انفعالاته والتحكم فيها تتضاءل قدرته على حل المشكلات والتركيز على التعلم، وحين يحدث ذلك فإن الأمر يكون كما لو أن فصوص المخ الجبهية قد اكتسبت استجابات أكثر ألفة من الجهاز الطرفى تحت القشرى Subcortical limbic system، وللتغلب على ذلك ينبغى أن تتم تقوية المهارات الوجدانية عن طريق الممارسة فى مدى عريض من السياقات، حيث يمكن أن يشارك فى ذلك المدرسون، والأخصائيون الاجتماعيون والنفسيون.

كما أورد جابر عبد الحميد (2004) عن "أدمز"، و"هام" عام 1994 أن العوامل الاقتصادية الراهنة، والمتغيرات المتسارعة فى مجال الأعمال والمهن تتطلب أن يكون العمال على قدر من المهارة فى إدارة تفاعلاتهم الاجتماعية والانفعالية مع زملائهم وعملائهم، مما يؤثر بشكل إيجابى على إنتاجيتهم.

بالإضافة إلى ما تمكنهم به مهارات الميتاانفعالية من القدرة علي تحفيز الذات، وضبط الاندفاعات وتأجيل الإشباع، مما يمكن أن يفيد بغض النظر عن ماهية العمل.

كما أن مهارات الضبط الواعى للانفعالات وإدارتها (الميتاانفعالية) ضرورية على وجه الخصوص للتحكم فيما أسماه جولمان (1995) Goleman بالاختطاف الانفعالى Emotional Hijacking - وهو نفسه ما أطلق عليه ألبرت برنستين (2003) Bernstein الانفجار الانفعالى Emotional Explosion، ذلك الاضطراب الذى يحدث عندما تتقد المشاعر والانفعالات وتطغى على ضوابط الاتزان السلوكى والمعرفى والتى هى جزء من الحياة اليومية .

هذا وتتبدى ضرورة التدريب على مهارات الميتاانفعالية بشكل أكبر لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، وذلك لما أكدت عليه نتائج العديد من الدراسات - منها على سبيل المثال لا الحصر - [دراسة هوبسون، ولي Hobson & Lee (1989)، وبينسون (1992) Benson، ووالز وبنسون ,Walz & Benson (1996) (1998)، وموور (2001) Moore، وبياسينى (2005) Biasini، ووالتير Walter (2005)] من أن أشكال الإعاقة الانفعالية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً وما يعانونه من صعوبات الإدراك الانفعالى ونقص مهارات الوعى وتنظيم الذات للانفعالات، والعجز فى المهارات الميتااستراتيجية Metastrategic Skills التى تستخدم فى إدارة الأنشطة العقلية - إنما يعد السبب الرئيس وراء السلوك اللاتكيفى والذى يبدو لديهم فى علاقاتهم الاجتماعية وتفاعلاتهم المدرسية، وفى ضوء ذلك تتبدى لنا أهمية تدريب الأطفال على مهارات الميتاانفعالية.

إمكانية التدريب على مهارات الميتاانفعالية:

لا شك فى أن أساس ما نتمتع به من قدرات، يعود إلى الجهاز العصبى، ومع ذلك، فالمخ طيع بصورة ملحوظة، لأنه دائم التعلم، وانخفاض القدرات الانفعالية بصورة مؤقتة إنما يعد أمرا يمكن علاجه، لأن هذه القدرات فى أى مجال - هى فى الأساس مجموعة من العادات والاستجابات المتعلمة، لذا فمن الممكن أن تتحسن مع بذل الجهد المناسب معها، فالبحوث التى أجريت على النمو العصبى تزودنا ببعض الاستبصار بالنسبة لتحديات تغيير المشكلات السلوكية ومكوناتها المعرفية والوجدانية والاجتماعية.

حيث يورد جابر عبد الحميد (2004) عن إيديلمان Edelman عام 1987 أن النضج والخبرة خلال الطفولة والمراهقة يؤديان إلى تقوية بعض الوصلات العصبية وتهذيب أخرى أو التخلص منها ؛ وتضيع الوصلات التى لا تستخدم، بينما التى تستثار بسلوكيات متكررة أو بأنماط تفكير تصبح مسارات سائدة للنبضات العصبية، حيث أن الأنماط السلوكية التى حسن تثبيتها يحتمل أن تكون لها شبكة خصبة ثرية من الوصلات العصبية فى المخ، وبذلك فإن بدائل هذه

الأنماط لن تقدر على المنافسة على المستوى السلوكى أو على المستوى الفسيولوجى ما لم تكن قد مورست على نحو متكرر، ولذلك فإن تقوية المسارات العصبية ضرورية لتكامل الوجدان والمعرفة والفعل.

وهو ما جعل شابيرو (1997) Shapiro يؤكد على أن للتربية الوجدانية دوراً فعلياً فى تغيير كيمياء مخ الأطفال، أو بدقة أكثر أن تعليم الأطفال مهارات السيطرة والإدارة لانفعالاتهم يمكنهم من تغيير الكيمياء الحيوية لانفعالاتهم بما يساعدهم على أن يكونوا أكثر تكيفاً وأكثر انضباطاً أو تحكماً فى هذه الانفعالات، بل وأكثر سعادة فى حياتهم.

و تأتى أكثر الأدلة العلمية إقناعاً على إمكانية تنمية مهارات الميتاانفعالية من دراسة ثمائية طولية Lognitudinal أجريت فى مدرسة ويزرهيد Weatherhead School of Management التابعة لجامعة Case Western Reserve University، تلك الدراسة التى قام بها كل من بوياتزس، وآخرون (1995) .Boyatzis, et al، حيث درس الطلاب - الذين تشملهم عينة هذه الدراسة - أحد المقررات التى تهتم ببناء الكفاءة Competence Building، حيث سمح لهؤلاء الطلاب بتقدير كفاءاتهم الانفعالية وأيضاً المعرفية بصفة قبلية، ومِن ثمَّ يختاروا الكفاءات التى يهدفون لتنميتها وتحسينها، ثم تعرض كل واحد منهم لبرنامج تعليم فردى خاص لتحسين هذه الكفاءات، ثم يتم تقدير هذه الكفاءات -من خلال مقياس - عند تخرجهم، وأيضاً تم تقديرها بعد عدة أعوام من تخرجهم والعمل فى وظيفة ما. ولقد أوضحت النتائج أن الكفاءات الانفعالية يمكن أن تنمى بصورة ملحوظة، وأن آثار هذه التنمية تبقى بمرور الزمن وتدعم خلال الخبرة الحياتية، حيث قورنت هذه النتائج بنتائج برامج التربية الإجرائية Executive Education التى تقدم مقررات لتنمية الكفاءات الإدارية والشخصية.

بالإضافة لذلك فقد وجدت نتائج مشابهة فى بحوث العلوم الطبيعية Neuroscience التى اهتمت بتنمية الكفاءات الانفعالية، حيث أكدت نتائج دراسة لودوكس (1996) LeDoux على أنه رغم وجود فروق فردية ثابتة فى

نماذج التنشيط Activation Patterns للدوائر المركزية العصبية Central circuitry of Emotion، إلاّ أن هناك إمكانية لإحداث المرونـة العصبيـة Neural Plasticity فى هذه الدوائر خلال التدريب والمران.

و قد أكـدت نتـائج بحـوث ديفيدسـون، وجاكسـون، وكـالين Davidson, Jackson & Kalin (2000) على إمكانيـة إحـداث هـذه المرونـة بتدريـب المراكـز العصبية المشاركة فى القيام بالكفـاءات الانفعاليـة مثـل الاميجـدلا Amygdala، والحصين Hippocampus، والقشرة المخية قبل الأمامية Prefrontal Cortex، وهو ما أكدته أيضاً دراسة ديفيدسون، وكاباتزين (2003) Davidson& Kabat-Zinn، والتى أكدت على فاعلية التدريب على استراتيجية التعبئة العقليـة Mindfulness Strategy – كأحد استراتيجيات تنظيم الذات للانفعالات – فى تعديـل الدوائـر العصبية التى تنظم الانفعالات الإيجابية والسلبية.

و ليس ثمة دليل – على ذلك – أكثر مما تقدمه لنا نتـائج بحـوث كـل مـن جيرشون وآخرون (1990) .Gershon, et al، وريمان وآخرون .Riemann, et al (1997)، وميانى (2001) Meany التى أوضحت أن العجـز الميتاانفعـالي – الـذى يعد ناتجاً أساسياً لتفاعل مشترك بين العوامل البيئية والعوامل الجينيـة – يمكـن أن يعالج من خلال ما توفره لنا الخبرات التعليمية الاجتماعية والعقليـة والانفعاليـة والتى تمكننا من تعديل وتشكيل التعبيرات الجينية التى تسهم فى مثل هذا العجز.

وما يمكن أن يصدق عن إمكانية تدريب الأطفال العـاديين علـى المـهارات الميتاانفعالية، اتضح – بصورة غير مباشرة – أنه يصدق عنـد الأطفـال المتخلفـين عقلياً، فقد أكدت نتائج بعض الدراسات السابقة على إمكانيـة تدريـب الأطفـال المتخلفين عقلياً – خاصة ذوى العمـر العقلـى الأعلـى – علـى بعـض مـهارات التعرف على الانفعـالات وإدراكـها وضبطـها، حيـث اهتمـت هـذه الدراسـات بصياغة مقررات تهتم بتنمية المهارات الوجدانية Affect Curriculum، ومن هـذه الدراسات دراسة فريسين (1976) Friesen التى اسـتخدمت برنـامج مكـون مـن (110) شـفافية عـرض بـالأبيض والأسـود باسـتخدام الصـور لتدريـب أطفـال

متخلفين عقليا من متلازمة داون على قـراءة التعبـيرات الوجهيـة وكيفيـة تقليـد الانفعالات الموجودة بها وضبطها، حيث طلب من الأطفـال أن يمثلـوا الانفعـال الذى يشاهدونه فى إحدى الصور المعنونة باسم الانفعال، فمثلا إذا كان الانفعال هو الاشمئزاز أو القرف Disgust فإنــهم يجعـدون أنوفـهم ويخفضـون جباهـهم، ويرفعون خدودهم، ثم بعد ذلك تخفى عناوين الصور ويطلـب مـن الأطفـال أن يسموا الانفعالات وما تعبر عنها، وأن يلعبوا الأدوار التى تمثل هذه الانفعـالات فـى مواقف حياتية قد خبروا فيها مثل هذه الانفعالات، مع مطالبتـهم بتوضيـح تعاملـهم مع هذه الانفعالات ومن ثـم يتلقـون التوجيـه والتعديـل السـلوكى لتدريبـهم علـى إمكانية ضبط وتنظيم مثل هذه الانفعالات إذا مروا بها مرة أخرى.

أيضا قدمت دراسـة لودويـج، وهينجسـبرجر Ludwig & Hingsburger (1989) مقررا بعنوان Feelings Curriculum . كمـا صمـم لان (1991) Lane برنامجا بعنوان خطوة بخطوة Step-by-Step لتدريس المهارات الوجدانيـة (تعـرف الانفعالات وتقييمها وتنظيمها) للأطفال المتخلفين عقليا فى الصفوف من الثـانى إلى السادس. أيضا قدمت دراسة تيندال وسـالمون (1993) Tindall & Salmon برنامجا لتنمية الإدراك الانفعالى وضبط الـذات لـدى الأطفـال المتخلفـين عقليـا، حيث تضمن هذا البرنامج مهارات للإدراك والضبـط الانفعـالى هـى الاسـتقبال Receiving، والتـأمل والمراقبـة Reflecting، والاسـتجابة Responding خـــلال سلسـلة مـن ثلاثـة كتيبـات عنونـــت بـــ 3R's-Receiving, Reflecting & Responding .

كما استخدمت دراسة بينسون (1995) Benson حقيبة تعليميـة مـن إنتـاج شركة مارفيل التربوية Marvel Education Company عـام 1970 وذلـك لتنميـة مهارات التحكم الانفعالى لدى المتخلفـين عقليـا، حيـث تضمنـت هـذه الحقيبـة سلسلة من مكعبات اللعب لدى المتخلفين عقليـا، حيـث تضمنـت هـذه الحقيبـة سلسلة من مكعبات اللعب مرسوما عليها (16) صورة كبـيرة مقـاس (12 × 17) توضح مجموعة قصص لأطفال منعزلين، ومجموعة قصص ثانية لأطفال يتفاعلون

معا، ومجموعة ثالثة من القصص لأطفال يتفاعلون مع راشدين، حيث يطلب من المتدربين أن يحددوا المشاعر والانفعالات الموجودة فى صورة كل قصة، وأن يعبروا عما ترويه القصة وما يحتاج كل شخصية من انفعالات وتعبيرات وجهية، ثم الانتقال من ذلك لأن يحكى كل واحد من المتدربين قصة مشابهة حدثت له فى حياته وتضمنت نفس الانفعالات وكيف تعامل معها، فى حين يعلق المعلم على ذلك ويعزز السبل الإيجابية التى أظهرها المتدرب فى التعامل مع الانفعالات، أو يوجهه إلى طرق أكثر فاعلية إذا كان قد استخدم طرقا غير فعالة فى ضبط انفعالاته، كما أكدت هذه الدراسة على أهمية النمذجة Modelling التى يقدمها الآباء و المعلمون والمرشدون التربويون فى تنمية مهارات الإدراك والضبط الانفعالى للأطفال الذين يعانون من التخلف العقلى وبخاصة لدى ذوى التخلف العقلى الخفيف Mild والمتوسط Moderate مثل الشائع فى متلازمات داون Down's Syndromes .

والمضمون - الجدير بالاعتبار - والذى يمكن الخروج به مما سبق، هو أن ما ورثناه من طباع ومشاعر ليست قدرا محتوما، لأن دوائر المخ العصبية مرنة ويمكنها أن تتعلم وتنمى وتطور وفقا للبنية التى تتأسس عليها مهاراتنا الميتاانفعالية منذ الطفولة.

أساليب التدريب على مهارات الميتاانفعالية:

من خلال أدبيات البحث فى مجال التدريب على مهارات الإدراك والضبط الانفعالى يمكن تحديد عدة أساليب استخدمت - بشكل غير مباشر - للتدريب على مهارات الميتاانفعالية، وهى:

(1) البرمجة اللغوية العصبية Neuro-Linguistic programming :

هى نموذج اتصالى طور على يد كل من عالم الكمبيوتر وأخصائى العلاج الجشتالتى ريتشارد باندلر Bandler، وعالم اللغويات جون جريندير Grinder عام 1974.

وقد شرح باندلر، وجريندير (1982) Bandler & Grinder مقاطع المصطلح: بأن المقطع Neuro يعنى دراسة كفاءة الوظائف العصبية، ومقطع Linguistic يشير إلى كفاءة اللغة الداخلية للفرد فى توجيه وتنظيم أنشطته العقلية، وكلمة Programming تعنى استخدام اللغة الداخلية فى تخليق أو برمجة الحقيقة أو الواقع Reality الجيد.

و يعرف هال (2005) Hall هذا المصطلح بأنه الحد التكنولوجى لتسريع Accelerate النمو البشرى.

كما يعرفه إجل(2005) Eagle على أنه نموذج مبنى على فهم واستثمار العلاقة بين العقل والجسم والانفعالات والأداء.

و تعرف الهيئة الأمريكية للبرمجة اللغوية العصبية American Board of Neuro-Linguistic Programming (ABNLP) (2006) هذا المصطلح على أنه نموذج اتصالى يركز على تحديد واستخدام نماذج التفكير الأكثر فاعلية فى توجيه سلوك الأفراد، ومن ثم تحسين جودة وفاعلية حياتهم.

ويقوم أسلوب البرمجة اللغوية العصبية على عدة مبادئ حددها باندلر وجريندير (1982) Bandler & Grinder، وباندلر (2004) Bandler فيما يلى:

1- الانتباه : ويعنى انتباه الفرد لحالته الداخلية ووعيه بخبرته اللاشعورية ومراقبته لها.

2- التركيز على النتائج وعلى الكيفية التى يتصرف بها الفرد بالفعل، وليس على الافتراضات التى تتناول الأسباب التى تفسر تصرفاتهم أى الارتباط بالواقع وليس بالتكهنات.

3- أهمية التضافر المشترك بين المدرب والمتدرب لتحقيق أهداف المتدرب من خلال إمكانية تعرف المتدرب على رغباته وموارده التى تمكنه من تحقيق هذه الرغبات وضبطها.

4- إتخاذ أسلوب يتشكل وفقا للطريقة التى يتعامل بها كل إنسان مع تجربته الداخلية، فنفس الأحداث يمكن أن تعنى أشياء مختلفة لأشخاص آخرين.

5- الاعتماد على طريقة تفكير الفرد ونظرته لنفسه ومعتقداته وخبراته الذاتية وكل ما يوجهه الحوار الداخلى الذى يجريه مع نفسه Inner Self-talk قبل وبعد وأثناء القيام بالمهمة.

6- أن ما ثبت فاعليته فى أنه يجدى فى أحد جوانب حياة الفرد يمكن أن يطبق على جوانب أخرى بشرط عناصر التشابه بين هذه الجوانب.

7- إن القدرة على تشكيل نموذج للمشاكل والأزمات الانفعالية التى يتكرر حدوثها معنا يمكن أن يكون مفيدا، لأن من شأنه أن يسمح للفرد بالتعرف على المتغيرات الهامة للأحداث المتتابعة التى تقود دائما إلى الوقوع فى نفس الأزمات.

8- ليس هناك ينبغيات مفروضة فى البرمجة اللغوية العصبية رغم أن هناك الكثير من اساليب التدريب فيها، فالتمرس والمراقبة لما هو مجد بالنسبة للفرد هو ما يشجعه المدربون وهو ما ينمى الثقة بالنفس لدى المتدرب ويقنعه بأنه يمتلك كافة إمكانيات التغيير والنجاح.

وبذلك تعد البرمجة اللغوية العصبية من الأساليب الملائمة للتدريب على مهارات الميتاانفعالية لما توفره للفرد من قدرة على اكتساب الوعى بانفعالاته وتجاربه الوجدانية وإمكانية مراقبته لذلك وبما تجعله على دراية ببدائل الاستراتيجيات التى يمكن أن يختار منها لضبط وإدارة انفعالاته، وأيضا بما تبثه فى داخل الفرد من ثقة انفعالية وقدرة على تحفيز الذات.

وهو ما أكد عليه أندرياس، وأندرياس Andreas& Andreas (1989)، حيث أوضحا أن البرمجة اللغوية العصبية من أفضل السبل التى -من خلالها- يمكن إدارة الانفعالات والمشاعر بشكل جيد والتخلص من كافة المشاعر السلبية التى خزنت عبر ذكريات الماضى، حيث توفر للمدرب التعرف على الطريقة التى يفكر بها الفرد فى انفعالاته وهذه القدرة على استكشاف التفكير والمشاعر توفر للمدرب وللفرد أسس العثور على الحلول للاضطرابات الانفعالية.

كما أوضح ماكديرموت، وجاجو McDermott & Jago (2001)، أن أحد

مزايا البرمجة اللغوية العصبية أنها تمكن العميل من أن يتحول إلى مدرب لنفسه فكلما زادت ألفته بالمعالجات والأسئلة والافتراضات الذاتية المختلفة وزاد تمرسه في استخدام أدوات البرمجة استطاع أن يتعلم التدريب الذاتي.

وبالتالي فإن فرص التعميم يمكن أن تزيد بمجرد الممارسة، وهو ما يتلائم مع حالات التخلف العقلي، حيث يمكنهم ذلك من تعلم الوعي وتحكيم الذات في مشاعرهم وانفعالاتهم وإدارتها.

وهناك العديد من طرق البرمجة اللغوية العصبية التي استخدمها كل من باندلر، وجريندير (1982) Bandler & Grinder، وأندرياس، وأندرياس (1989) Andrease& Andreas، وشابيرو (1997) Shapiro، ولندنفيلد (2000) Lindenfield، وماكديرموت، وجاجو (2001) McDermott & Jago، وبرنستين (2003) Bernstein، نورد منها -على سبيل المثال لا الحصر- ما يلي:الإطار

طريقة إعادة تحديد الإطار Reframing :

و تعني تغيير معنى التجربة أو الحدث الانفعالي بوضع إطار آخر حوله ويتم ذلك على المستوى اللفظي عادة، مما يمكن من رؤية الأشياء بطريقة مختلفة ويقود إلى تقييم مختلف لانفعالاتنا، ومن أمثلة العبارات المستخدمة في ذلك »أنا على استعداد لمناقشة أي حل «، أو إدراك الفرد لانفعال سلبي ما يتضمن بداخله هدف إيجابي فالخوف يتضمن بداخله هدف الحفاظ على البقاء على قيد الحياة . وتستخدم هذه الطريقة عندما يشعر الفرد أنه وقع حبيس حالة مزاجية سلبية ما لمدة طويلة، حيث يكون عليه حينئذ تغيير الإطار كي يخرج من هذا المزاج السيء، أو عندما يجب عليه أن يفكر بطريقة أخرى للتعامل مع انفعالات الآخرين وإدارتها، حيث أكد أندرياس، وأندرياس (1989) Andreas & Andreas على أن طريقة إعادة الإطار تبدأ بافتراض غير مألوف لدى الفرد، هو أن كل شعور لديه مهما بدا سيئا أو سلبيا ينطوي على نية طيبة وهدف إيجابي مفيد، وهو افتراض قوي وفعال يجعل من الممكن تحقيق الكثير من إدارة الذات للانفعالات حيث

يساعد على تحويل المشكلات والقيود إلى حلفاء وموار ويضع الأساس لإجراء تغيير سلوكى وانفعالى سهل، فهذه الطريقة تقدم وسيلة للعثور على اتفاق بين الوعى واللاوعى حتى عندما نجد أنفسنا نفعل نقيض ما نريد أن نفعله.

كما أوضحت لندنفيلد (1993) Lindenfield أن هذه الطريقة تساعد فى نزع مشاعر الغضب، حينما نشعر بزيادة السلبية، حيث يمكننا أن نقوم بجهد واع لتغيير الإطار المرجعى لأفكارنا المسببة لهذه المشاعر ويتضمن هذا، النظر إلى المشكلة فى سياقها الأوسع وإلى المكاسب المتضمنة فى موقف صعب، والتخمين الإبداعى للتفسيرات الأخرى للمشكلة.

و قد طور شابيرو (1997) Shapiro تكنيك أسماه »محاربة المشاكل« لتدريب الأطفال على أن يبعدوا مشاكلهم خارج ذواتهم على أنها عدو لهم حيث يطلقوا على انفعال سلبى ما لديهم اسم عدو (إعادة تغيير إطار المشكلة) وبالتالى القيام بمهاجمته، وبذلك يتم إخراج المشكلة عن دائرة الذات ثم تجميع القوى لحلها، وبالتالى فإن الطفل يرى نفسه على أنه ليس بالشخص السىء وإنما السىء هو الانفعال الذى يسيطر عليه.

طريقة التخيل العقلى الموجه Guided Mental Imagery :

و تقوم فكرة هذه الطريقة على أن ما نتلقاه من معلومات عن العالم من حولنا – من خلال الحواس الخمس- لا يمكن أن يعادل الصورة الكبيرة التى تنقل إلى عقولنا، فما يضيفه التخيل العقلى لما نسمعه أو نراه يفوق بكثير ما نستقبله بآذاننا أو عيوننا.

و تعد القدرة على التخيل أو التصور الذهنى عاملا هاما فى التحكم فى الأفكار التى تقف خلف كل انفعال بما يسهل عملية ضبط وإدارة هذه الانفعالات، وهو ما يؤكده كل من شابيرو (1997) Shapiro، وماكديرموت، وجاجو (2001) McDermott & Jago، حيث تعمل الصور الذهنية التى تتكون لدى الشخص على تقليل الانهاك النفسى والجسدى المصاحب للانفعال، كما تضعف النزعات العصبية التى يثيرها الأسى.

ولقد أكدت دراسة ماير وآخـرون Mayer, et al. (1995b) علـى فاعليـة استخدام الموسيقى والتخيل العقلى الموجه كأسـلوب للتحكـم فـى الانفعـالات، حيث تم تدريب أفراد من عينة هذه الدراسة على إنتاج تصورات ذهنية وجدانيـة بإعطائه بعض التفاصيل التى توجهه فى ذلك كأن يحكى قصة رائعة جذابة، أو أن يتخيل نفسه وقد اشترى شهادة استثمار ثم ربحت (100) ألف جنيه، أو أن يتخيل أنه ذهب مع صديق / صديقة حميم إلى مكان شاعرى هادئ وجميل حيث التمتـع بالطعام والموسيقى والجو الرومانسى، أو أنـه قـابل شـخصا كـان يحـب أن يقيـم علاقة معه ثم ذهب معه إلى مكان هادئ واكتشف أن هذا الشـخص كـان يتمنـى أن يصادقه وأن له نفس الميول والاهتمامات ... إلى غير ذلك من تصورات ذهنية يمكن أن يستخدمها الفرد حال تعرضه لموجة من المزاج السيء.

(2) استراتيجية التعبئة العقلية Mindfulness :

وتعنى توجيه انتباه الفرد بشكل متعمـد إلى الخـبرات الداخليـة والخارجيـة التى يمر بها فى اللحظة الراهنة بهدف تنظيم وإدارة انفعالاته مـن خـلال تمـارين التأمل والتفكير.

حيث تعتمد هذه الاستراتيجية على ممارسـة مـا يسـمى بالتـأمل والتفكـير الخطـى الواعـى Meditation والـذى عرفـه جولمـان، وشـوارتز& Goleman Schwartz عـام 1976 – فـى ديفيدسـون، وكابـاتزين Davidson & Kabat-Zinn (2003) – على أنه تنظيم الذات الواعى للانتباه من لحظة إلى أخرى أثناء الانفعال.

و لقد أكـدت نتـائج العديـد مـن الدراسـات، ومنـها دراسـات كابـاتزين وآخـرون Kabat-Zinn, et al. (1987) , (1992)، ودراسـة شـابير وآخـرون Shapiro, et al. (1998)، ودراسة كريستيللر، وهـاليت Kristeller & Hallett (1999)، ودراسة تيسدال وآخرون Teasdale , et al. (2000) ودراسة ديفيدسون، وكابـاتزين Davidson & Kabat-Zinn (2003) علـى فاعليـة التدريـب علـى استراتيجية التعبئة العقلية فى التخفيف من حدة الألم والتوتر النفسى والاكتئـاب والقلق، حيث أنها تعد من أكثر الاستراتيجيات كفاءة فى إدارة الانفعالات، فهى

تشجع الفرد على الانتباه والوعى بخبراته الداخلية فى كل لحظة مثل الإحساسات الجسمية الحشوية والأفكار والانفعالات وأيضا تشجعه على الانتباه إلى الظروف البيئية المصاحبة للانفعال كالأصوات والمشاهد.

و يتضمن التدريب على استراتيجية التعبئة العقلية عدة نتائج إيجابية هامة هى:

الانطفاء الناتج عن ملاحظة الذات Self-Observation Extinction

حيث يؤكد كاباتزين (1985) Kabat-Zinn، على أن الانتباه إلى إحساسات الألم Pain sensations بصور غير مباشرة وموجهة، وأيضا ألقدرة على ملاحظة الألم باتجاه غير نقدى يمكن أن يخفف من حدة هذا الألم، وهو ما أكدت فاعليته نتائج عدة دراسات اهتمت بما يسمى بالتسامح مع الانفعالات السلبية -كالقلق والغضب- والتكيف معها وتعديلها، منها دراسات لينيهان وآخرون , Linehan et al. (1991) , (1993) , (1994)، التى اهتمت بمن يعانون من اضطراب الشخصية الحدودية Borderline Personality Disorder - الذى يتميز بوجود فوبيا الانفعالات Emotion Phobia لدى من يعانون منه، حيث الخوف الدائم من التعرض لحالات مزاجية سلبية وقوية، مما يؤدى إلى سلوكيات تجنبية لاتكيفية تؤثر على التفاعلات الاجتماعية لدى هؤلاء الأفراد - والتى أوضحت أن الملاحظة الطويلة للأفكار والانفعالات الحالية بدون محاولة الهروب منها يؤدى إلى انطفاء استجابات الخوف والسلوكيات التجنبية، وهو ما أكدته أيضا نتائج دراسة باير (2004) Baer .

التغير المعرفى الإيجابى Positive Cognitive Change :

أوضحت نتائج دراسات كاباتزين وآخرون ,Kabatzinn, et al. (1985) (1987) , (1992) أن ممارسة استراتيجية التعبئة العقلية يؤدى إلى تغيرات هامة فى نماذج التفكير التى يمارسها الفرد لضبط انفعالاته، حيث يؤدى ذلك إلى أن يدرك الفرد أن الأفكار السلبية اللاعقلانية الملازمة لحالات المزاج السىء لا تمثل إلا مجرد أفكار أكثر منها انعكاسا لحقيقة الموقف، لذا فإن الموقف لا يتطلب الهروب

أو ممارسة أى سلوك تجنبى إزاءه، وإنما يتطلب إدارة الذات الواعية له.

تفعيل عمليات إدارة الذات Self-Management :

أكدت نتائج دراسات تيسدال (1999) Teasdal، وتيسدال وآخرون Teasdal, et al. (2000) أن الانتباه الواعى وملاحظة الذات - التى يمكن أن يكتسبها الفرد خلال التدريب على استراتيجية التعبئة العقلية - يمد الفرد بمدى واسع من التفكير فى استخدام عدة بدائل من استراتيجيات تحمل الضغوط الانفعالية Emotional Coping Strategies، كما أنها تجعل الفرد على وعى تام بانفعالاته وعملياته المعرفية والميتامعرفية التى يستخدمها الفرد فى إدارة هذه الانفعالات.

التقبل Acceptance :

يساعد التدريب على استراتيجية التعبئة العقلية - الفرد على تقبل الوضع الراهن للضغط الانفعالى والألم النفسى بدلا من ممارسة سلوكيات التجنب والإهمال للموقف الانفعالى، وبدلا من محاولة استخدام الفرد للمواد المخدرة والكحوليات لتساعده على إدارة وضبط انفعالاته، أيضا يساعد هذا التقبل على حماية الفرد من حدوث يقظة القلق المفرطة تجاه الحالات الفسيولوجية المصاحبة للانفعالات Excessive anxious vigilance، وهو ما أكدته نتائج دراسات كاباتزين وآخرون (1998) , Kabat-Zinn, et al. (1992)، ودراسات لينهان وآخرون Linehan, et al. (1993), (1994) .

(3) النمذجة Modeling :

تعد النمذجة أسلوبا هاما فى التدريب على مهارات الميتاانفعالية، وهو ما أكدته نتائج دراستى ميز، ولاد (1990) Mize & Ladd ، وبينسون Benson (1995) .

و تعود بداية الاهتمام بأسلوب النمذجة إلى أعمال باندورا Bandura (1974) , (1977)، والتى أكدت أنه رغم أن الاقتداء والتقليد يعدان من السلوكيات البسيطة إلا أنهما يتضمنان انتباها واعيا يهيىء به الفرد نفسه

للملاحظة والتقليد، ويكون تركيز الانتباه هذا مصحوبا بتوقع النتائج الإيجابية التى ستترتب على اكتساب وتعلم السلوك الملاحظ ويلى ذلك حدوث عمليات الاحتفاظ Retention الرمزى بتمثيل الأحداث، ثم التقليد، حيث يوجه ذلك كله دافعية المتعلم لتقليد السلوك، ويمكن أن تكون النمذجة حية Live Modeling أى تقليد شخص ما، أو تكون رمزية Symbolic Modeling كتقليد سلوك ما من فيلم أو صورة، أو تكون النمذجة بالمشاركة Participant Modeling بأن يساعد المعلم (النموذج) المتعلم فى تأدية السلوك المراد تعلمه.

(4) تمارين التنفس والاسترخاء والتهدئة الذاتية:

تعد تمارين الاسترخاء مهمة جدا فى الوعى بالانفعالات السلبية وإدارتها ومن ثم السيطرة عليها، حيث أنها تعمل على تعطيل معظم الطاقة النفسية والجسدية الناتجة عن الانفعال السلبى، حيث أكدت نتائج العديد من الدراسات، ومنها -على سبيل المثال لا الحصر - دراسة شابيرو (1982) Shapiro، ودراسة كابلان وآخرون (1993) .Kaplan, et al، ودراسة جولدنبرج وآخرون Goldenberg, et al. (1994)، ودراسة كاباتزين وآخرون .Kabat-Zinn, et al (1998) - على أن التأمل الواعى الذى تحدثه تمارين الاسترخاء لدى الفرد هو ما يعطيه الفرصة كى يفكر فى انفعاله بشكل واع، وبالتالى يعمل ذلك على إقصاء الفرد عن فكرة الرضوخ لانفعالاته السلبية، حيث يبدأ الفرد بوضع العديد من البدائل التى يمكن أن تمكنه من أن يكيف أو يعدل حالته المزاجية ؛ ومن ثم يتم اختيار أنسبها، فعدم استرخاء الفرد أثناء حالاته الانفعالية السلبية تجعله عرضة للأحكام غير العقلانية، أو عرضة للانغماس فى ملاحظة المظاهر السلبية والمؤلمة لانفعالاته، تلك المظاهر التى تنتج عن الاستثارة الأوتونومية Autonomic Arousal غير الواعية، وعن تصارع الأفكار وتوتر العضلات المتأهبة للفرار (أثناء الخوف) أو للمهاجمة (أثناء الغضب)، حيث أن الاسترخاء يعمل على تقليل حاجتنا للأوكسجين، والحد من زيادة حمض اللكتيك كنتيجة لتوتر العضلات، وكذلك التقليل من سرعة نبضات القلب، وبذلك تخف حدة النشاط الحيوى

الخاص بالجهاز العصبى السمبثاوى Sympathatic، وإعادة النظام إلى الدوائر العصبية الخاصة بتنظيم وتثبيط مثل هذه الأنشطة أى إعادة تنبيه الجهاز العصبى الباراسمبثاوى Para Sympathatic وهو ما يمكن أن نسميه "فصل جهاز الإنذار العصبى أثناء الانفعال".

(5) تمرين BALM واستراتيجية ACHE للوعى بالانفعالات وإدارتها

تقترح ليندنفيلد (2000) Lindenfield هذه الاستراتيجية ليستخدمها الفرد فى تحديد درايته بانفعالاته ومن ثم الوعى بها، وذلك باستخدام تمرين BALM، ثم استخدام ذلك فى إدارة انفعالاته باتباع خطوات استراتيجية ACHE، وكلمة BALM هى كلمة تساعد الفرد على تذكر الحروف الأربعة التى تتكون منها هذه الكلمة، وهى الحروف الأولى لمجالات العمل الأربعة التى تقترح »ليندنفيلد« أن يقوم الفرد بالعمل عليها بخصوص كل شعور. وكذلك بأفضل ترتيب للتعامل معها. وهذه المجالات هى:

1- الفائدة Benefit : من المفيد أن يذكر الفرد نفسه فى البداية بالفوائد التى يتوقعها كنتيجة، وهذا يعد مصدرا لتحفيز الفرد على العمل.
2- التوجيه Attitude : العمل على تغيير الاعتقادات غير النافعة التى تم برمجتها فى العقل الباطن حول هذا الشعور.
3- أسلوب الحياة Lifestyle : اقتراحات لمراجعة أسلوب الحياة وإجراء تغييرات عليه حتى يكون أقل عرضة للتأثر بالانفعالات السيئة.
4- الإدارة Management : مساعدة الفرد على تحديد أى الاستراتيجيات المحددة يحتاج إليها جاهزة للاستخدام إذا شعر بالمتاعب مرة أخرى فيما يتعلق بهذا الشعور.

حينئذ يكون الفرد قد وصل لحالة من الوعى بانفعاله، ودرايته بما يتوجب عليه عمله إزاء هذا الانفعال ومن ثم يمكنه حينئذ أن يستخدم استراتيجية ACHE، وهى استراتيجية بسيطة يمكن استخدامها عندما يبدأ الفرد فى ملاحظة

أن مشاعره تتسبب فى إيذائه أو فى إيذاء شـخص آخـر . إن كلمـة ACHE هـى كلمة تتكون من الحروف الأولى لأربع كلمات تمثـل مراحـل هـذه الاسـتراتيجية وبالتالى فهى تساعد الفرد على تذكر هذه المراحل . إن الفكرة التى تكمن خلـف ذلك هى إعطاء الجزء المفكر من الجانب الانفعالى فى المخ خطة عمل فورية حتـى يستطيع السيطرة على المشاعر بشكل أسهل.

و يشير الحرف A فى الاختصار إلى خطوة التقبـل Accept للانفعـال، والحـرف Cإلى خطوة التحكم فيه Control، والحرف H إلى خطوة التعـامل Harness معـه، والحرف E إلى الاستمتاع Enjoy.

6

الفصل السادس

برنامج للتدريب على مهارات الميتاإنفعالية

الفصل السادس

برنامج للتدريب على مهارات الميتاإنفعالية

من الإطار النظري في الفصل السابق الذي إستطاع المؤلفان أن يكوناه عن أساليب التدريب وتعليم الميتا إنفعالية نورد مثالاً عملياً لتعليم الميتا إنفعالية للأطفال متمثلة في 18 جلسة ... لتكون توجيهاً للباحثين والمتخصصين والمعلمين في هذا المجال، ويتمثل هذا البرنامج في 18 جلسة كالآتي:

الجلسة الاولى

أهداف الجلسة

1- تعريف الطفل بمعنى بعض الانفعالات

2- تنمية قدرة الطفل على التعبير عن انفعالاته وكيفية قراءة الانفعالات فى وجوه الآخرين.

3- إكساب الطفل القدرة على تحديد المشاعر والأفكار والسلوكيات التى تعتريه أثناء انفعال ما.

أساليب التدريب:

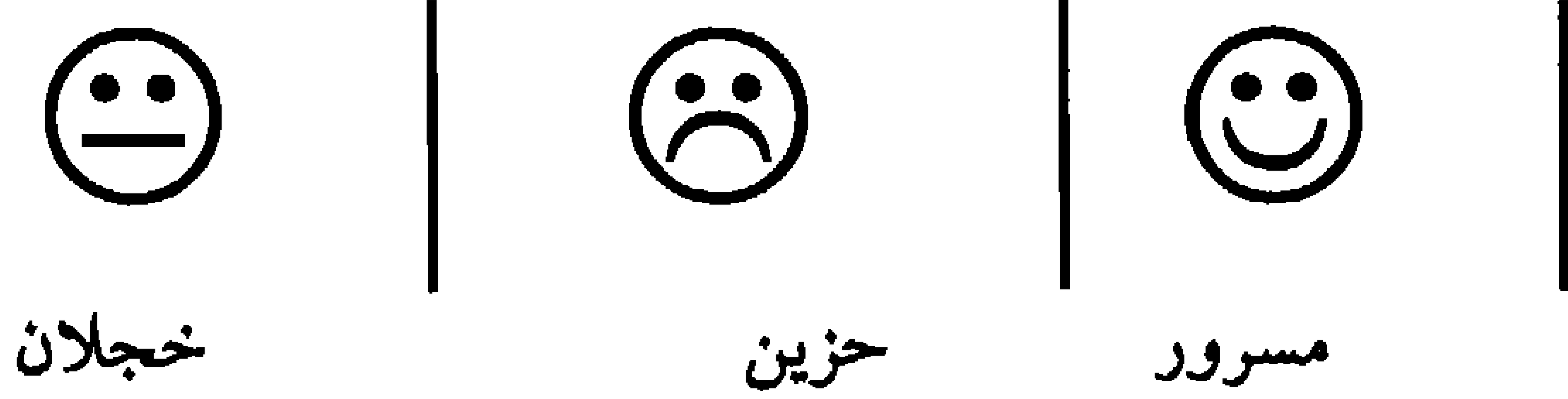
1- اللعب الحر باستخدام الصور.

2- الحوار المساند.

3- النمذجة.

مضمون الجلسة:

- يقوم المعلم بكتابة جملة بسيطة على السبورة مثلاً: »لقد نسيت حقيبتى« ثم يقرأ المعلم هذه الجملة عدة مرات فى كل مرة يكررها بنبرة مختلفة بحيث تعبر كل نبرة عن انفعال مختلف (كالغضب/ الخوف/ القلق/ الحزن... الخ).
وبحيث ترتسم على وجهه تعبيرات تدل على هذا الانفعال، وفى كل مرة يخرج المعلم صورة تمثل هذا الانفعال ويعرضها على الأطفال [بهنا تم استعمال عارض شفافيات (اوفرهيدبروجيكتور)] ثم يطلب من كل تلميذ أن يخرج ليقف أمام زملائه ويقلد هذا الانفعال برسم تعبيرات وجهية تدل عليه ويقول: أنا مثلاً ... غاضب/ حزين / ..... الخ.
- بعد ذلك يقوم المعلم بعمل بعض البطاقات عليها صور وجوه تعبر عن انفعالات مختلفة ثم توضع هذه البطاقات فى سلة ويطلب من كل طفل أن يخرج ويختار أحد هذه البطاقات ثم يبحث لها عن نصف مكمل ويذكر اسم الانفعال الذى تصفه ويطلب منه أن يقلده بتعبيرات وجهه وليكن من ضمن هذه الصور:



مسرور حزين خجلان

الدعم الفردى:

- فى حالة وجود صعوبة لدى أحد الأطفال فى تقليد انفعال ما فإن المعلم يساعده على تذكر موقف من حياته يتعرض فيه لهذا الانفعال، ثم يقلد المعلم التعبيرات الوجهية - التى تمثل هذا الانفعال - أمام الطفل ويطلب منه أن يقلده وينظر إلى مرآة حتى يقيم نفسه فى ذلك، وفى بعض الحالات يقوم المعلم برسم التعبيرات الوجهية على وجه الطفل بيده (مثلاً فى حالة الغضب يرفع المعلم أنف الطفل بيده ويخفض حاجبيه، أو مثلاً يضع قلماً بين شفتيه،

أو أن يفرج شفتيه لأعلى بجعله ينطق كلمة ما أو مقطع مثل (شيي).

وبذلك تم تعريف الأطفال بمعظم الانفعالات وكيفية التعبير عنها أو قراءتها فى تعبيرات وجوه الآخرين، وهذا يعد خطوة أولية وهامة لتدريبهم بعد ذلك على الوعى بهذه الانفعالات وإدارتها.

يعطى المعلم لكل طالب بطاقة على الشكل الموضح أسفله - ويطلب من كل واحد منهم أن يذكر بعض المواقف التى شعر فيها بانفعال معين بدرجة شديدة وأن يوضح الأحاسيس التى شعر بها فى جسده والأفكار التى شغلت عقله؟ والسلوكيات التى صدرت منه أثناء هذا الموقف.

م	اليوم	الموقف	الأحاسيس	الأفكار	السلوكيات
1					
2					
3					
4					
5					
6					

وقد اعتبر هذا النشاط كواجب منزلى يتم تقييمه فى الجلسة التالية ومناقشة ما تم تدوينه فى هذه البطاقة بشكل عام مع الأطفال.

الجلسة الثانية

أهداف الجلسة

1- تنمية الوعى الميتاانفعالى بمشاعر الآخرين

2- تطوير شعور باحترام المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين.

3- تنمية مهارات التعاطف.

أساليب التدريب:

1- الحوار المباشر عن الانفعالات.

2- أسلوب الحوار المساند.

3- اللعب وقراءة القصص.

مضمون الجلسة:

- يجلس المعلم مع الأطفال فى ركن مناسب وفى وضع مريح بالفصل ويعرض عليهم موضع قصة « قطار منى» كالآتى:

كانت «منى» تستمتع بصباح سعيد فى حجرة اللعب. وقد قامت فى البداية برسم صورة، ثم قرأت قصة . والآن تلعب بالقطار.

وقد كان القطار أجمل قطار رأته « منى» فى حياتها، وقد كان لونه أحمراً وبه عجلات لونها أزرق، وكان القطار يجر وراءه عربة لونها أصفر، وكانت «منى» تجر القطار برفق عبر الممر الخاص به بواسطة خيط رفيع.

كان القطار فى طريقه إلى شاطئ البحر، وكان على متنه كثير من الدمى التى تعتبرهم «منى» أصدقاء. وكان الجميع ذاهبين إلى شاطئ البحر لقضاء أجازة . وكانت «منى» تتظاهر بقيامها بدور سائق محرك القطار، وكانت تغنى أغنية سعيدة وتقول «لا»، لى، لا، لى، لا، ها نحن ذاهبون لشاطئ البحر...

وكانت «منى» منغمسة فى الغناء وقيادة القطار ومراقبة الأصدقاء على متنه، لدرجة أنها لم تسمع «أحمد» وهو يأتى خلفها.

و قبل أن تفكر« منى» فيما كان يحدث، اندفع «أحمد» بأسلوب غير لائق أمامها، وأزاحها عن الطريق. وقبل أن تنطق «منى» بكلمة، قفز «أحمد» فى الهواء بأقدامه الأربع الضخمة واصطدم مباشرة بالقطار وهو يسير على الممر. وانكسر الممر، وتناثرت قطعه هنا وهناك على أنحاء الأرض . وطار المحرك الأحمر للقطار

بعجلاته الزرقاء فى الهواء واصطدم بـالأرض ثانيـة، وتحطمـت العربـة الصفـراء الصغيرة وبها جميع الدمى والأصدقاء المسكينة البائسة - إلى قطع كثيرة.

و نظرت «منى» فى دهشة قائلة «ما هذا الذى حدث»؟...

ثم يسألهم المعلم عن رأيهم فيما يجـرى فيـها . ويمضـى المعلـم بعـض الوقت فى متابعة أفكار الأطفال، ويعرض عليهم أو يؤكد على أيـة كلمـات لها علاقة بالأحاسيس مثل «غضبان»، «حزين»، «متكدر»، أو « مرعوب».

ثم يقرأ المعلم القصة على الأطفال. ويشارك المعلم والأطفال »منـى« فى شعورها بالدهشة نتيجة لما حدث لقطارها . ويسـأل الأطفـال هـل كـان »أحمد« يقصد ما فعله بالقطار؟ وكيف شعرت »منى« تجاه ما فعله »أحمـد«؟ وماذا يتوقع الأطفال أن يحدث بعد ذلك؟ ثم يسألهم المعلـم بعـض الأسئلة مثل:

هل هذه تعتبر حادثة ؟ إذا كان »أحمد« قد فعل ذلك مصادفة، هـل لا توجد هناك مشكلة؟

لماذا تعتقدون أن »أحمد« فعل ذلك متعمداً؟ ماذا سيقول المعلم؟

كيف يساعد المعلم على تصحيح مسار الأمور؟ هل ترون أن »أحمـد« و»منى« بإمكانهما الاشـتراك فـى القطـار؟ مـاذا سـيكون إحسـاس »منـى« و»أحمد« والمعلم بعد ذلك؟

وبعد ذلك، يتفق المعلم مع الأطفال فى نهاية لهذه القصـة. ويتحـدث المعلم عن فكرة التشارك ويسأل الأطفال عن أمثلة يمكن اسـتخدامها لتنفيـذ هذا التشارك فى القطار بين »منـى« و»أحمـد« ويسـأل المعلـم الأطفـال عـن قواعد هذه المشاركة، وهل بإمكانهم البحث عن قاعدة جيـدة تضمـن عـدم تفضيل شخص عن آخر، وأن يشعر الجميع بالسعادة.

الدعم الفردى:

يقوم المعلم بمتابعة القصة فيما بعد خلال جلسة تالية، ويربطها بأية أحداث

تدل على سلوك عدوانى أو عنيف من جانب الشخصيات، ويتحدث المعلم مرة أخرى عن الأحاسيس.

الجلسة الثالثة

أهداف الجلسة

1- تنمية الوعى الميتاانفعالى

2- تنمية القدرة على الربط بين المشاعر والكلمات التى تعبر عنها.

3- تنمية القدرة على التعبير عن الانفعالات.

أساليب التدريب:

1- اللعب التخيلى باستخدام بطاقات عليها صور لوجوه تعبر عن انفعالات مختلفة.

2- التمثيل ولعب الدور.

مضمون الجلسة:

يجلس المعلم فى دائرة مع الأطفال ويعرض عليهم مجموعة من الصور - صورة لوجه سعيد، ثم يلقى سؤالاً : من يستطيع أن يجعل وجهه سعيداً كهذا؟ ثم يختار المعلم أحد الأطفال »أحمد« : يبدو أن وجهك فعلاً سعيداً ! هل تستطيعون كلكم أن تجعلوا وجوهكم سعيدة مثل أحمد؟

يقوم المعلم بسؤال الأطفال عما يجعلهم سعداء، وعما يستمتعون بفعله عندما يكونون سعداء .. مع تكرار ذلك مع تعبيرات وجهية أخرى.

يتم متابعة النشاط بأن يهمس المعلم لأحد الأطفال بأن يجعل وجهه يبدو حزيناً ثم يطلب من الأطفال أن يخبروه بنوع الانفعال الذى صنعه الطفل ثم يطلب منهم أن يقلدوه وأن يختاروا صورة مشابهة لذلك من مجموعة الصور .. ويكرر ذلك مع انفعالات أخرى.

وجد ان بعض الأطفال لم يستطيعوا فهم بعض الأسئلة مما جعل المعلـم يتقبـل أفكارهم عن الانفعالات حيث ساعدهم على التعرف على تعبيرات الوجـوه بـالنظر إلى الملامح، ثم يقول مثلاً: »انظر... إنها تبتسم، لذا لابد أنها سعيدة«

الجلسة الرابعة

أهداف الجلسة

1- تنمية القدرة على التعبير عن الانفعالات والوعى بها.

2- تطوير إمكانية استخدام الموسيقى كأحد وسائل التسرية والمداواة الميتاانفعالية.

أساليب التدريب:

1- اللعب التخيلى باستخدام آلة موسيقية (البيانو).

2- الحوار المباشر عند الانفعالات وما تعبر عنه.

3- الحوار المساند.

4- النمذجة.

مضمون الجلسة:

يطلب المعلم من الأطفال أن ينضموا إليه فى ساحة مفتوحة مـن المدرسة ثـم يقوم بعزف قطعة موسيقية على البيانو ثم يسأل الأطفال عـن شـعورهم بعـد سمـاع الموسيقى »هل أنتم تشعرون بالحزن أم بالسعادة؟« ثم يقـوم بعـزف عنيـف بحركـات غاضبة ويقول لهم الآن أنا غاضب ... فهل أنتم كذلك ؟ ثـم يقـوم بعـزف مقطوعـة موسيقية هادئة ويقول الآن قد استرحت ثم يعبر عن ذلك بتعبيرات وجهه وبحركـات جسمه.. يدرب المعلم الأطفال على أن يلائمـوا بـين تعبـيرات وجوهـهم وحركـات أجسامهم أثناء قطع موسيقية أخرى تعبر مثلاً عن الحماسة والفرح... وغيرها.

ويمكن للمعلم أن يستخدم مجموعة صور لتعبيرات وجهيـة عـن انفعـالات مختلفة ويوفق بينها وبين الموسيقى.

وبذلك يكون المعلم قد قدم نموذجا لاستخدام الموسيقى فى تهدئة نفسه أى كأسلوب للمداواة الميتاانفعالية.

الجلسة الخامسة

أهداف الجلسة

1- تطوير عمليات التأمل الإبداعى ليستخدمها الطفل بعد ذل فى إدارة انفعالاته.

2- إثارة عملية التفكير الجانبى المتفائل.

أساليب التدريب:

1- البرمجة اللغوية العصبية.

2- التخيل الذهنى المصور.

مضمون الجلسة:

فى هذه الجلسة تم تدريب الأطفال على تمرينين هامين ثبت علميا* أنهما يعملان على إثارة ما يسمى بالتأمل الإبداعى المبنى على التكامل بين جانبى المخ وهو ما يشيع جوا من التفاؤل وتفريغ الانفعال.

التمرين الأول: العلامة الكسولة

تم تدريب كل طفل بمفرده على أن يرسم العلامة (8) بشكل أفقى فى الهواء وببطء وأن تعزز ذلك مع بعضهم فيكون على ورقة وذلك بكل يد على حدة ولثمان مرات ثم باستخدام كلتا اليدين معا ثلاث مرات وسؤال كل طفل بعدها عما يشعر به وخاصة من يعرف عنهم بالغضب السريع حيث قام المعلم بتعريضهم لموقف يثير غضبهم، مثلا بحجة أنهم لا يستطيعون رسم العلامة بشكل

---

* Lindenfield (2000: 56) .

جيد ثم بعد مطالبتهم بأداء التمرين السابق يتم سؤالهم عن ما يشعرون به وبالفعل قرر هؤلاء الشعور بالراحة.

التمرين الثانى: الزحف:

السير ببطء لمدة خمس دقائق داخل فناء المدرسة، بحيث يلمس الطفل ركبة كل ساق بالذراع المقابلة ثم يقوم برفعها وذلك على التوالى ثم تدريب كل طفل بمفرده أولا على هذا التمرين ثم بعد ذلك يكون أداء التمرين جماعيا.

الجلسة السادسة

أهداف الجلسة

1- تنمية القدرة على التعبير عن الانفعالات

2- التدريب على استخدام أسلوب الاسترخاء كأحد أساليب التهدئة النفسية لإدارة الغضب.

3- تطوير الشعور بالثقة الانفعالية عند الحديث عن المشاعر مع شخص آخر.

أساليب التدريب:

1- استراتيجية التعبئة العقلية.

2- تمارين الاسترخاء بالاستعانة بوسائد قطنية، وشرائط لبعض المغانى والموسيقى الهادئة.

3- الحوار المساند.

مضمون الجلسة:

يحدد المعلم »منطقة هادئة « بالفصل ويضع بها مساند للجلوس، ويوفر فيها مصدرا للضوء والموسيقى، ولتنفيذ النشاط على أمثل صورة، يجب أن تكون المساحة المخصصة له داخل نطاق المنطقة المخصصة للعب وليس فى معزل عنها.

ويجب تخصيص مساعد أساسى لكل طفل، له اسمه ويمكن للطفل التآلف معه على مدار عدد من جلسات النشاط. كما ينبغى أن يتواجد المساعد الأساسى المخصص للطفل من ذوى الاضطرابات الانفعالية بجانب هذا الطفل لتقديم يد المساعدة له.

و يصطحب المعلم الطفل الذى تبدو عليه مشاعر الضيق أو الغضب إلى المنطقة الهادئة . ويجب أن يتجنب المعلم التواصل بالعين مع الطفل وألا يتحدث معه وهو يصطحبه برفق ويجلسه على المسند. ويظل المعلم بجوار الطفل حتى يهدأ. ويعود المعلم بالطفل إلى حيث كان إذا ما هدأ، ثم يبدأ فى التحدث معه، ثم يوجه المعلم للطفل الأسئلة التالية:

- ما المشكلة؟
- ماذا حدث؟
- أرى أنك تشعر بالحزن / بالضيق اليوم.
- هل يمكننا الحديث عن السبب لإيجاد حل لذلك.
- كيف يمكننا أن نعتذر؟
- هلا أساعدك؟

الدعم الفردى:

قد يشعر بعض الأطفال بالخوف الشديد عقب مرورهم بنوبة غضب عنيفة . ويجب على المعلم بمجرد أن يهدأ الطفل أن يعطيه مزيدا من الانتباه والطمأنينة والراحة. ويساعدهم المعلم على تصحيح مسار الأمور إذا ما حدث عراك بين طفل وآخر، وذلك من خلال تذكيرهم بالقواعد اللازمة للعب بهدوء وثبات والاستماع لما يجب عليهم قوله.

وإذا وجد المعلم طفلا يبكى دون سبب أو يتظاهر بالبكاء، يعرض عليه المعلم زجاجة صغيرة ثمينة يجمع فيها دموعه ليريها لوالدته.

والفكرة وراء عدم محاولة المعلم، الحديث مع الطفل أو مناقشته عندما

يكون فى غاية الضيق أن الطفل هنا يحتاج إلى الهدوء قبل أن يتمكن من فهم ما سيقوله المعلم له والتفاعل معه.

ثم يعطى الطفل شهادة تقدير - لتعلمه التحكم فى غضبه - تحتوى على ما يلى:

شهادة تقدير

شعر................... اليوم بالغضب الشديد،

ولكنه استطاع أن يتعلم أسلوب يهدئ به نفسه بشكل جيد،

ونحن نشعر بالفخر الشديد تجاهه حيث ذهب إلى المكان المخصص للجلوس بهدوء والشعور بالتحسن، وفيما يلى مجموعة من الأشياء التى ساعدته على الهدوء والراحة:

- الموسيقى المحببة: ....
- قراءة قصة: ....
- الرائحة المفضلة: ....
- الزميل/الصديق المحبب:....................................

وبعد هدوئه واستقراره استطعنا أن نتحدث عن الأخطاءوالسلبيات التىحدثت.وهنا يسلم الطفل هذه الشهادة إلى ولى أمره أو القائم على رعايته مما يمكنهم من تطبيق هذه الأفكار فى المنزل فيتدعم التدريب.

الجلسة السابعة

أهداف الجلسة

1- تنمية سبل التواصل الانفعالى مع الآخرين بكفاءة

2- تنمية الوعى الميتاانفعالى بانفعالات الآخرين والقدرة على استخدامه فى إدارة الانفعالات.

أساليب التدريب:

1- اللعب التخيلى بالدمى القفازية.

2- الحوار المساند.

مضمون الجلسة:

يفكر المعلم فى أمثلة لأشياء ضارة سبق له سماعها من الأطفال وهم يتناقلونها بينهم (دون الإشارة إلى أطفالهم بعينهم أو مواقف معينة، وتجنب تكرار الكلمات المستخدمة للحلف) . ويجلس المعلم مع الأطفال ويترك كل واحد منهم يختار عروسة له. ويساعد المعلم الأطفال على تكوين صداقات، من خلال »عرائسهم« و»اللعب« بأسلوب يبعث على السعادة. ويرى المعلم هل بإمكان الأطفال إدراك ما تفعله العرائس لإسعاد بعضها البعض. ثم يمسك المعلم بعروسته ويوجهها تجاه العرائس الأخرى وهو يقول »أنا أكرهكم جميعا ! أنا أعتقد أنكم كلكم مريعين وأن رائحتكم كريهة! « هذا كله على لسان العروسة (ويمكن استخدام مثال حقيقى) ثم يرى المعلم ما تشعر به العرائس الأخرى الآن، ويسأل الأطفال »هل ما قالته عروستى يعتبر شيئا جيدا؟ « و»هل تود عرائسكم أن تلعب مع عروستى الآن؟« . ويجمع المعلم من الأطفال أفكارا لحل هذه المسألة بأسلوب ودى.

و يتحدث المعلم مع الأطفال عن الأشياء اللطيفة التى يمكن ذكرها وعن الأشياء التى تضايق الأخرين ويتابع المعلم أداء النشاط من خلال الثناء على أطفال بمفردهم حينما يسمعهم يقولون كلمات لطيفة لبعضهم البعض.

الدعم الفردى:

يساعد المعلم الأطفال عند الاعتذار عن سلوك غير لائق. ويساعدهم فى البحث عن كلمات لطيفة يمكنهم استخدامها بدلا من أخرى غير لائقة، ويتحدث المعلم عن شعور الأطفال الآخرين تجاه السلوكيات.

وإذا وجد المعلم طفلا يعتاد على السب، يتجاهل ذلك قدر المستطاع ويمدح الأطفال الذين يتحدثون بصورة لائقة . وإذا كان الأطفال الآخرين لديهم ردود أفعال تجاه سلوك الطفل، يمضى المعلم بعض الوقت فى التحدث مع هذا الطفل على انفراد ويشرح له التعبيرات الممكن استعمالها فى مجموعة النشاط والتعبيرات غير المناسبة. كما يوضح للأطفال معنى »السب« ويساعد المعلم الطفل على إيجاد تعبيرات بديلة للتعبير عن أنفسهم . ويثنى المعلم على الأطفال حينما لا يسبون كثيرا.

الجلسة الثامنة

أهداف الجلسة

تنمية قدرة الأطفال على استخدام تمرين ضبط إيقاع التنفس للتخلص من الإثارة الجسمية الزائدة أثناء محاولتهم للسيطرة على انفعالات الخوف والغضب والتوتر.

أساليب التدريب:

1- تمارين التنفس والاسترخاء.

2- الحوار المساند.

مضمون الجلسة:

تبدأ الجلسة بعبارة استفسارية ألقاها المعلم كالآتى:

- »عند الشعور بالخوف أو الغضب ووجد أحدكم أنه يتنفس بسرعة وشعر أنه يختنق، فهل يمكنه أن يعيد تنفسه مرة أخرى إلى الوضع الطبيعى؟
- إذا كنتم لا تستطيعون أداء ذلك فإن الوقت قد حان للتدريب على تمرين ضبط إيقاع التنفس، حيث تم إلقاء التعليمات كالآتى:

◆ لأداء هذا التمرين اجلس مستريحا فى مقعد واخلع حذاءك ونظارتك أو تمدد على سجادة لينة على الأرض (تم توفير سجادة كبيرة فى أرضية الحديقة معدة خصيصا لهذا التمرين).

◆ اجعل جسمك كله مسترخيا - تنفس بعمق من خلال أنفك قدر إمكانك من الهواء دون أى تعرض للإجهاد، وبعد ذلك أخرج الزفير ببطء شديد لتسمح بمرور تيار صغير من الهواء عبر شفتيك.

◆ عندما تعتقد أنك قد أخرجت هواء الزفير بأكمله اعتصر قليلا من الهواء من رئتيك وكرر هذا عدة مرات.

◆ افرد بطنك عندما تأخذ شهيقا، وعندما تخرج الزفير اشفط بطنك وأوقف تنفسك حتى العد إلى ثلاثة وبعد ذلك أخرج الزفير ببطء.

◆ تنفس شهيقا وعد إلى أربعة، ثم أخرج تنفسك بالعد إلى أربعة بعد ذلك أخرج زفيرا ثم عد مرة أخرى إلى أربعة، قم بأداء هذا التمرين أربع مرات ثم استرح.

◆ أعد تمرين التنفس بهذا التتابع ولكن عد حتى ستة، وهذا يعنى أن تبطئ من تنفسك أكثر لتتمكن من فرد بطنك للعد حتى العدد ستة.

◆ اتبع نفس الأسلوب كما فى الخطوة السريعة السابقة، قم بأداء التمرين حتى العدد ستة أربع مرات ثم استرح.

◆ وسع الدائرة إلى العد حتى ثمانية بعد اتباع نفس الخطوات وقم بها أربع مرات.

الجلسة التاسعة

أهداف الجلسة

تنمية قدرة الأطفال على استخدام أسـلوب »تراجـع السلحفاة« -كأحد استراتيجيات الإدارة الميتاانفعالية- لضبط انفعال الغضب والسيطرة عليه.

أساليب التدريب:

1- اللعب التخيلى.

2- التخيل الذهنى الموجه.

3- النمذجة.

مضمون الجلسة:

- قام المعلم بمقابلة باقى المعلمين وسألهم عن أكثر الأطفال تعرضا للغضب وإثارة الشغب والعنف داخل المدرسة وذلك فى حدود أطفال العينة فقط.
- تم عرض اسطوانة كمبيوتر مليزرة تعرض حركة السلحفاة وهى تخرج وتدخل رأسها إلى قوقعتها. وذلك حتى يتمكن الأطفال من تقليد هذه الحركة أثناء التمرين.
- تم إلقاء تعليمات التدريب كالآتى:

1- تصور نفسك فى موقف اثار غضبك، وأنك تتشاجر مع زميل لك .

2- تخيل نفسك كسلحفاة تنسحب لتدخل قوقعتها.

3- اجعل ذراعيك يستقران بجانبك.

4- ضم قدميك

5- إجعل ذقنك تنحنى ببطء حتى تقترب من رقبتك.

6- كرر الخطوة السابقة وأنت تقوم بالعد حتى الرقم عشرة مع التنفس بعمق فى كل مرة مع ذكر كل رقم بصوت عال.

7- كرر التمرين السابق ثلاث مرات يوميا حتى آخر الأسبوع واستخدمه فى كل مرة تتعرض للغضب أو عندما تجد نفسك مدفوعا لأن تضرب زميل لك.

وبالرغم من أن هذا التمرين يتميز بالدعابة بالنسبة لطفل صغير، إلا أنه يعد تكتيكا نفسيا فى شكل حيلة، فعندما يضم الطفل الذراعين والقدمين لبعضهما البعض فإنه لا يستطيع أن يضرب زميله أو يرفصه، وعندما يقوم بالعد حتى الرقم عشرة ويرفع صوته بكل رقم فإنه ينشط مخه بتأمل لمثير آخر يشتت انتباهه عن الأفكار التى تثير غضبه وبالتالى يقل إفراز الكاتيكولامينات Catecholamines وبالتالى تقل إثارته وهياجه، وعندما يقوم بثنى رقبته لتقترب من صدره فإن ذلك يحول دون رؤية من كان يريد العراك معه وبالتالى يقل اندفاعه ليضرب زميله، وبالفعل عندما تم متابعة هؤلاء الأطفال فى مرات لاحقة وبسؤال باقى المعلمين، وجد أن معدل مرات تشاجرهم مع زملائهم وبخاصة فى الملعب قد قل بدرجة شديدة.

الجلسة العاشرة

أهداف الجلسة

تنمية قدرة الطفل على التخيل الذهنى الإبداعى، بحيث يمكنهم استخدام هذه المهارة فى اتباع التعليمات التى تلقى عليهم أثناء جلسات التدريب على تمارين الاسترخاء والتنفس والتحصيل الذهنى الموجه كأساليب لإدارة انفعالاتهم.

أساليب التدريب:

1- اللعب بالألوان والصور.

2- الحوار المساند.

مضمون الجلسة:

فى هذه الجلسة قام المعلم بعرض عدة صور تشتمل على تفاصيل عديدة

وألوان متنوعة وخدع بصرية على الأطفال ثم طلب منهم بعد كل عرض لكل صورة أن يغمض كل واحد منهم عينه محاولا أن يرى الصورة ذاتها بذهنه وأن يحاول تذكر أكبر قدر من تفاصيلها على قدر الاستطاعة.

أيضا قام المعلم بتغطية عين كل طفل بعصابة، وجعله يشم رائحة بعض المواد الغذائية وبعض العطور، والخضروات والفواكه التى يحضرها معه المعلم، ثم يطلب منه أن يرسم صورة تشتمل على كل شىء شم رائحته.

أيضا طلب من كل طفل أن يتذكر حادثة سعيدة أو مؤلمة من ماضيه ثم طلب منه أن يغمض عينيه وأن يصف الموقف الذى حدث بأكبر قدر ممكن من التفاصيل، أو أن يرسم عناصر الموقف إن أمكن له الرسم وقد قام المعلم بتقديم الدعم الفردى للأطفال الذين صعب عليهم اتباع التعليمات .

الجلسة الحادية عشر

أهداف الجلسة

تنمية قدرة الطفل على استخدام تمرين رأس السلحفاة* لتفريغ التوتر العقلى والتخلص من الأفكار السلبية التى تدعم الانفعالات السلبية.

أساليب التدريب:

1- اللعب التخيلى.

2- البرمجة اللغوية العصبية باستخدام أسلوب التخيل الذهنى الموجه.

3- النمذجة.

مضمون الجلسة:

تم تدريب الأطفال على هذا التمرين ليستخدموه بعد ذلك كاستراتيجية

---

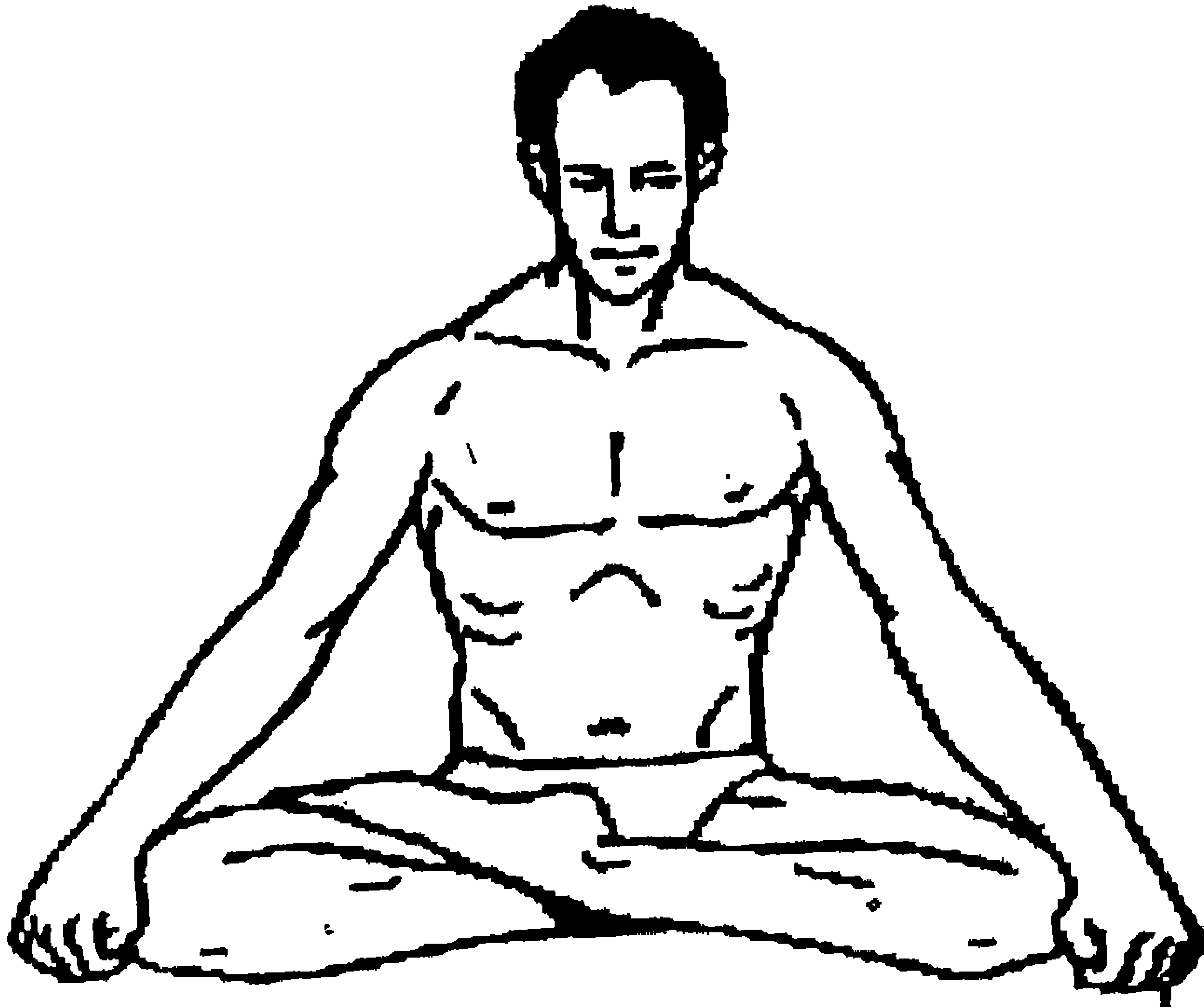
* . Levition (2001: 355)

للإدارة الميتاانفعالية لانفعالاتهم، حيث قام المعلم بنمذجة الأداء أولا أمام الأطفال، ثم بعد ذلك طالبهم باتباع التعليمات التى أعطيت بصورة بسيطة وبتحليل أجزاء كل حركة لأوامر قصيرة حتى يسهل على هذه الفئة من الأطفال اتباعها، كما تم استخدام اللغة العامية فى إلقاء التعليمات، وقد قام المعلم بتقديم الدعم للأطفال الذين لا يستطيعون تنفيذ التعليمات وذلك بأن يمسك بجزء الجسم المطلوب أن يحركه الطفل (الرأس مثلا) ثم يحركه كما يفترض أن يفعل أثناء التمرين.

وفى بداية التمرين تم إشعال نار ببعض قطع الورق ليتعرف الأطفال بصورة محسوسة على معنى الدخان الأبيض الساخن الذى ينتج عن النار، كما تم عرض صورة لسماء صافية زرقاء تغطى مساحة لقطعة من الأرض يكسوها العشب الأخضر والزهر ليستخدمها الأطفال بعد ذلك فى عمل تصوراتهم الذهنية.

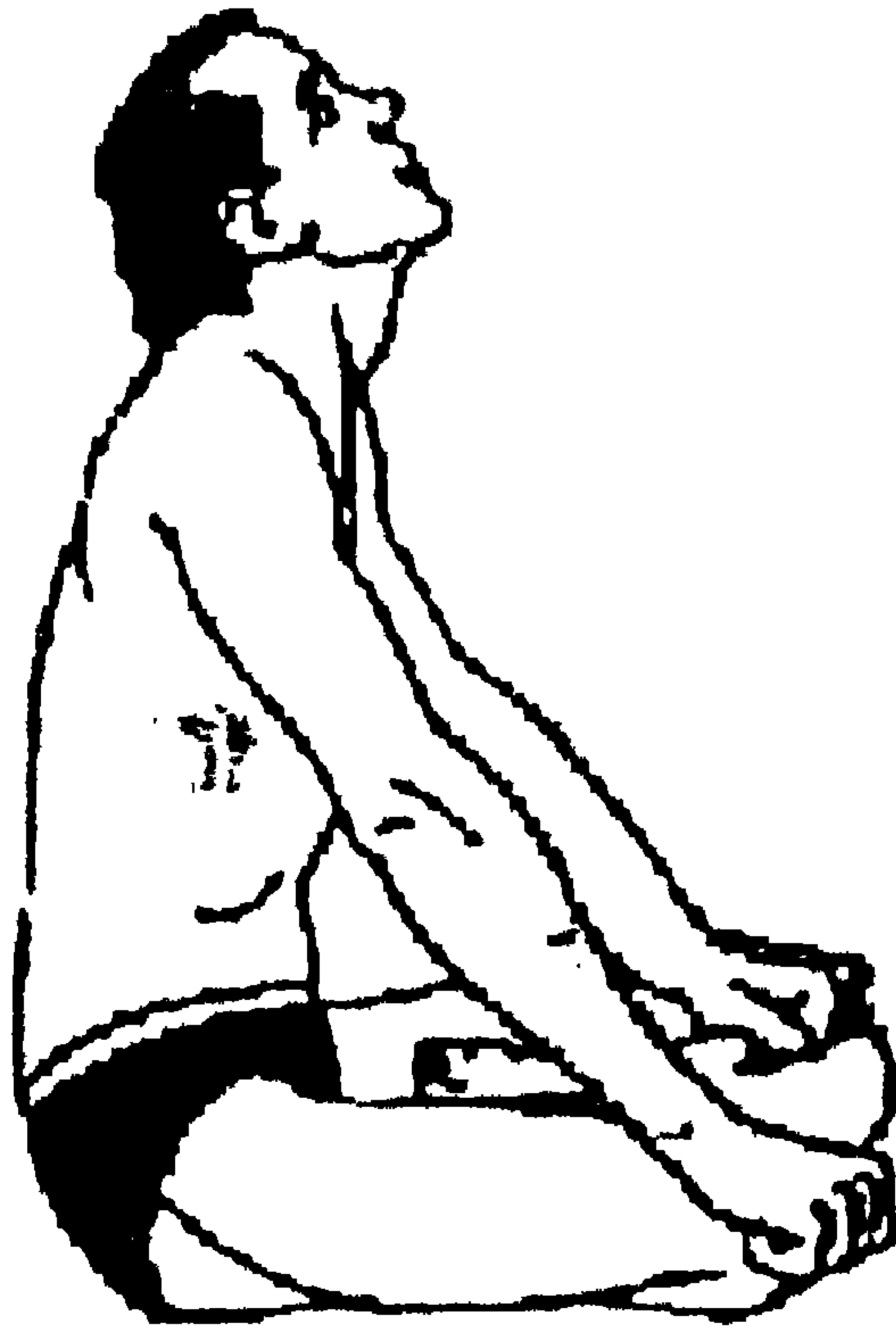
وبدأ التمرين كالآتى:

- طلب المعلم من الأطفال أن يجلس كل واحد منهم فى وضع القرفصاء - كما بالصور المبينة - بحيث تكون الركبتين قريبتين وتلمسان الأرض، إلا أنه سمح لبعض الأطفال أداء التمرين بالجلوس على كرسى مع فرد القدمان بحيث يكونان بعيدين عن بعضهما بحوالى 12 بوصة حتى يعانى هؤلاء من بعض مشاكل الظهر والعمود الفقرى.
- تم التأكد من أن ظهر كل طفل مستقيما وليس مشدودا بشدة، وطلب من كل طفل وضع يديه على ركبتيه برفق مع تثبيت إصبعا الإبهام بإحكام فى منتصف أصابع كل يد كما بالشكل - وللتسهيل قام المعلم بنمذجة هذه الخطوات، كما عرضت الصور على الأطفال ليقلدوها، ثم تم إلقاء تعليمات التمرين كالآتى:



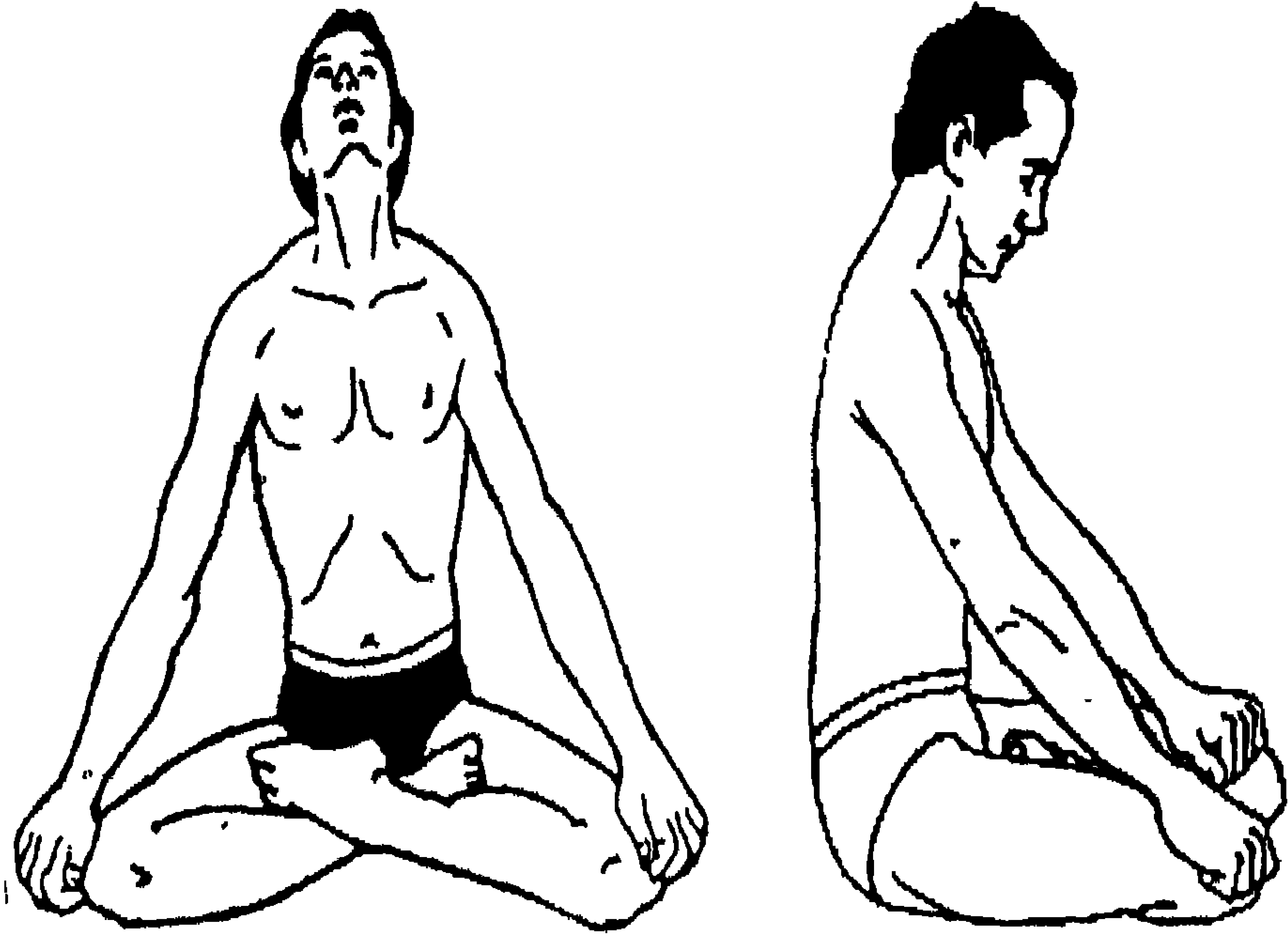
- يمكنك أن تغلق عينيك أو أن تنظر أمامك فى ضوء خافت.
- ركز كل انتباهك على حركاتك، ولا تفكر فى شىء آخر، وأبق كل أصابعك مشتبكة حول إصبعى الإبهام، وهذا يبقى كل عوامل الذكاء داخل جسدك ويعمل على انتشارها.
- حرك ذقنك ببطء إلى أسفل باتجاه صدرك بينما تمدد قمة رأسك لأعلى.
- أرخ كتفيك إلى أسفل، وقم باستنشاق الهواء بينما تمدد رأسك لأعلى.

- كما بالصورة التالية.



- والآن اعكس هذه الحركة. حرك مؤخرة رأسك لأسفل باتجـاه كتفيـك وبالتـالى ترفع ذقنك وتمد حلقك وكتفيك.
- وبينما تخفض رأسك وترفع ذقنك لأعلى قم بعمل الزفير دون شهيق أو قيام بحركة قوية

  كما هو مبين بالصورتين التاليتين:
- قم بممارسة تمرين رأس السلحفاة هذا 12 مرة.



بعد ممارسة التمرين تم سؤال الأطفال عما يشعرون به بعد هــذه الحركـات حيث قرر معظمهم بأنه يشعر بأن الإرهاق والضغط على رقبته قد قل إلى حد مـا ثم تم متابعة إلقاء التعليمات كالآتى:

- الآن حرك رأسك فى وضع السلحفاة الثانى ، ورأسك إلى الخلف وذقنك إلى أعلى.
- خذ شهيقا ببطء وبدون شد واحكم برفق عضلات الشـرج أثنـاء قيـامك بـهذا التمرين، وهـذا يطلـق عليـه »باندهـا« فـى اليوجـا الكلاسـيكية وهـى تعنـى الإغلاق، وهى طريقة للاحتفاظ بكل الطاقة وعوامل الذكـاء داخـل جـهازك وهو يقوى فائدة هذا التمرين.
- و أنت تقوم بالشهيق تخيل أن النفس مثل بخار الغليان أوغمامة حريق أو دخان أبيض يرتفع ببطء من بطنك خلال الأعضاء الداخلية والقفص الصدرى حتى يصل إلى رأسك.
- تخيل هذه النار تملأ رأسك بالدخـان الأبيـض، وتخيـل أنـك لا تسـتطيع أن تـرى أى شىء.

- و عندما تنتهى من الاستنشاق البطىء، أعد رأسك ورقبتك إلى وضع الاستقامة برفق حتى تبدو مستقيما مرة أخرى.
- قم بإخراج كل الدخان الأبيض من رأسك وجسدك كما لو كنت تنينا ينفث نارا ولكن بحركة بطيئة.
- تخيل رأسك فارغة، وتصور أن هذا الدخان الأبيض الذى تخرجه يحمل معه كل توترك والأفكار السلبية والقلق والعادات السيئة والميل إلى الغضب أو الاضطرابات والحيرة.
- وتخيل أيضا أنه بينما تخلص رأسك من هذه الشوائب، فإن ما يحتل مكانها عبارة عن سماء زرقاء صافية مشرقة لا يوجد بها أى شىء سوى صفائها، وأنها تغطى قطعة أرض يكسوها العشب الأخضر.
- تخيل أن اللون الأزرق فى رأسك يساعد على تنظيف عقلك.
- كرر تمرين التنفس ست مرات أخرى، وبمعنى آخر ست دورات شهيق / زفير أخرى.

وبعد ذلك سأل المعلم كل طفل عما يشعر به، حيث قرر معظمهم الشعور بالراحة والهدوء والتخلص من التوتر، فأخبرهم المعلم أن هذه طريقة ينبغى ممارسة التدريب عليها للتخلص من التوتر.

الجلسة الثانية عشر

أهداف الجلسة

1- تنمية الوعى الميتاانفعالي.

2- إكساب الطفل القدرة على الإدارة الميتاانفعالية لانفجارات الغضب التى يتسم بها.

أساليب التدريب:

1- التهدئة الذاتية باستخدام تكنيك الشريط اللاصق.

2- الحوار المساند.

3- التعبئة العقلية.

4- التخيل العقلى الموجه.

مضمون الجلسة:

دخل المعلم حجرة الفصل ليجد أحد الأطفال (علــى) غاضبا بشــدة مـن زميله (محمود) الذى يحبه أكثر من باقى الأطفال، حيــث عـرف عـن (علـى) أنـه دائما ما يغضب من أى طفل آخر حينما يحاول لمس حاجياته أو لعبه، إلا أنه فـى هذا اليوم حدث أن كسر محمود أحد سيارات اللعب التى تخـص (علـى) عندمـا كان يتجول فى الغرفة، وعندما غضب (على) مـن صديقـه وبـدأ يسـب ويتمتـم بغضب إلى أن كاد يضرب (محمود).

وهنا استغل المعلم الموقف عندما دخل ودار الحوار الآتى :

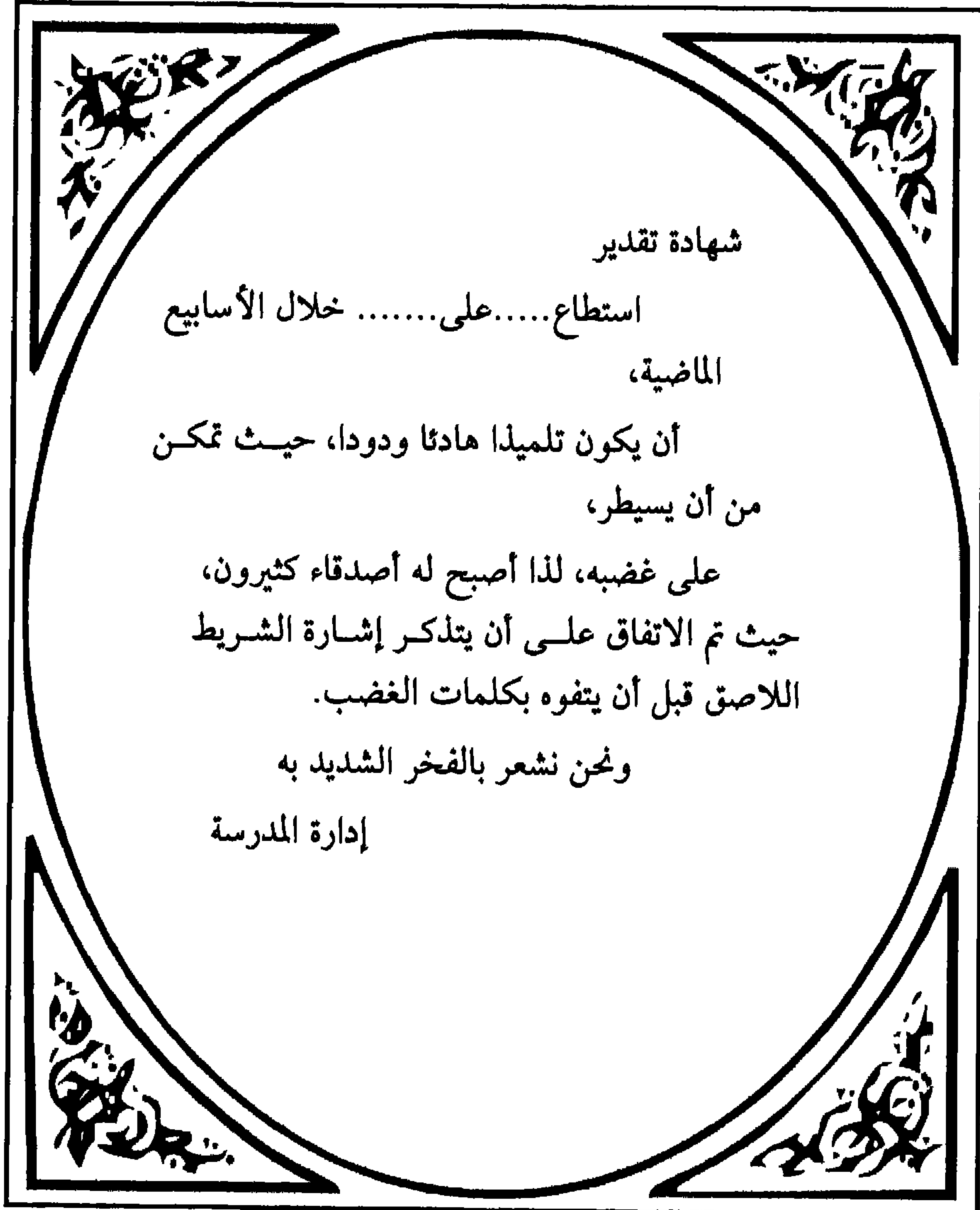
- المعلم: على.. إن مشكلتك مع الغضب أنه عندما تبدأ بالسب واللعن والركـل فإنك لا تستطيع أن توقف نفسك عن ذلك، ولـذا فـإن معظـم زملائـك فـى الفصل يتجنبونك، ولا يحبونك، وهذا يحرمك مشاركتهم ألعـاب كثـيرة تحبـها مثل كرة القدم والسلة !.. أتحب أن يفعل ذلـك (محمـود) هـو الآخـر وتبقـى وحيدا ولا تشاركه فى الدمى والألعاب الجميلة التى اشتراها له والده؟
- على: يومئ برأسه : لا .. وينظر إلى أسفل بأسى وقد بان عليه الندم .
- المعلم: الآن وبعد أن عرفت أن هذا الغضب يمثل مشكلة لديك يمكننا أن نقـوم – فى الأسابيع القليلة القادمة – ببعض الأشياء التى ستساعدك على السيطرة على غضبك بعض الشيء، وسأطلب منك أمرا صعبا لكنى أعلم أنك شجاع جدا.
- على: يجلس منتصبا على نحو أكثر استقامة وهو مهتم أن يسمع الأمر.
- المعلم: تحتاج أن تعد نفسك وزملائك فى الفصل – منذ اليوم – بأنك من الآن فصاعدا لن ترفع صوتك أبدا لأى سبب، وتخيل معى أنك وضعت شريط من

اللصق على فمك، وأن عليك أن تنزعه قبل أن تتلفظ بأى شىء.

- على: هز رأسه بشكل ينم على أنه لا يفهم معنى ذلك.
- المعلم يضع شريط لاصق على فم (على) ويطلب منه أن يتكلم فلا يستطيع، ثم يقترح المعلم على أحد زملاء (على) أن يحاول أخذ أحد لعب على - المفضلة - من أمامه، فيغضب (على) ويحاول نزع الشريط من على فمه ليسب زميله وهنا وجد (على) صعوبة وألم شديد حول شفتيه.
- على: يصرخ ويقول: هذا مؤلم
- المعلم يقول له : هذه هى الفكرة، وهذا ما أطلبه منك تخيل فى كل مرة تكون غاضبا فيها أن على فمك شريط لاصق وأن عليك أن تنزعه قبل أن تسب أو تتفوه بصوت عال بألفاظ بذيئة.
- على: ينظر إلى المعلم ويومئ برأسه موافقا على ذلك.
- المعلم : إذن فأنت ولد شجاع وسنرى ذلك لاحقا وعندما تتمكن من أن تسيطر على غضبك خلال الأسبوعين القادمين ويعترف لك زملاؤك بذلك فسأقدم لك شهادة تقدير لتريها لوالديك حتى يفخروا بك.
- المعلم: أما عن زميلك (محمود) : فبماذا تشعر حياله الآن بعد أن كسر لعبتك؟
- على : أنا غاضب منه لأنه لا يراعى شعورى ولا يحترم خصوصيتى وهو شخص معتوه و............ هنا أشار المعلم بيده ليذكر (على) بإشارة الشريط اللاصق فصمت (على) برهة.
- المعلم : وهل يفعل (محمود) ذلك دائما؟
- على: ويبدأ صوته يعلو ويقول: بس... إلا أنه فجأة يضع يده على فمه ويهز رأسه بعد قليل ويقول: لا ..
- المعلم: إن (محمود) يعتذر لك ويقول إنه لم يقصد أن يفعل ذلك أبدا، فهل ستظل غاضبا منه؟
- على : بالطبع لا.

- المعلم: إذن قم فعانق زميلك وسامحه، وهنا عاد (على) و(محمود) ليستمتعا معا باللعب وبصداقتهما.

ومن خلال متابعة (على) على مدار ثلاثة أسابيع تبين أنه لم يرفع صوته وهو غاضب أبدا إلا مرة واحدة ولم يكد يفعل حتى صمت وهنا أعطاه المعلم شهادة تقدير ليقدمها لوالديه وتنص على:



شهادة تقدير

استطاع.....على....... خلال الأسابيع الماضية،

أن يكون تلميذا هادئا ودودا، حيث تمكن من أن يسيطر،

على غضبه، لذا أصبح له أصدقاء كثيرون،

حيث تم الاتفاق على أن يتذكر إشارة الشريط اللاصق قبل أن يتفوه بكلمات الغضب.

ونحن نشعر بالفخر الشديد به

إدارة المدرسة

وهنا يمكن لأولياء الأمور أن يطبقوا فكرة إشارة الشـريط اللاصـق عندمـا يغضب فى المنزل وينسى هذه الفكرة، وبالتالى تتدعم نتيجة التدريب باستخدامها فى حياته.

الجلسة الثانية عشر

أهداف الجلسة

1- تنمية الوعى الميتاانفعالي.

2- تطوير سبل المواساة والتعاطف مع مشاعر الآخرين.

3- تكوين مفهوم انفعالى عن الاعتذار كأداة فهم للتواصل الانفعالى.

4- تنمية القدرة على قراءة الانفعالات والاستدلال عنها.

أساليب التدريب:

1- اللعب التخيلى باستخدام الدمى القفازية والحقائب الصغيرة وقطع من الحلوى.

2- الحوار المباشر حول الانفعالات والمشاعر.

3- المساندة الحوارية.

مضمون الجلسة:

يبدأ المعلم هذا النشاط بشكل فردى مع الأطفال ممن لديهم صعوبات سلوكية وانفعالية. ويطلب المعلم منهم مساعدته فى الإعداد لقصة ما من خلال اختيار ثلاث دميات خفيفة لإشراكها فى القصة، ويختار المعلم إحدى الدميات لتلعب دور الشخصية الرئيسية فى القصة، ودمية أخرى لتقوم بدور الدمية الطيبة، ودمية ثالثة لتقوم بدور الدمية الشريرة، ويدعو المعلم الأطفال للتفكير فى أسماء لهذه الشخصيات، ويطلب منهم مسك الدمية الطيبة جيدا فى الجزء الأول من القصة.

يجمع المعلم الأطفال ويجلس معهم على الأرض على شكل دائرة،

ويعرض المعلم على الأطفال الدميات الثلاث ويطلب مساعده ذكر أسمائها . ويضع المعلم الحقيبة الصغيرة حول الشخصية الرئيسية للقصة، ويعرض على الأطفال ما بداخلها.

ثم يسرد المعلم قصة عن الدمية أثناء ذهابها للحضانة فى أحد الأيام، على أن تقوم الدمية بالأفعال التى يقصها المعلم، ويتحدث المعلم عما تراه هذه الدمية فى طريقها للحضانة وهى تنظر حولها. ثم يخبر المعلم الأطفال بما حدث للدمية وكيف أن دمية أخرى فاجأتها وهى تسير وسرقت الحلوى من الحقيبة وهربت ! وعندما توقفت الدمية الأولى لتناول وجبة خفيفة، اكتشفت أن الحلوى غير موجودة فى الحقيبة، ويسأل المعلم الأطفال عن رأيهم فيما تشعر به الدمية الآن. ويمكن أن يخبرهم بأنها تبكى لضياع الحلوى، ويسألهم عن رأيهم فى سرقة الحلوى وهل هو شىء صواب أم خطأ، ولماذا . ثم يخبر المعلم الأطفال بأن دمية ثالثة أتت لمساعدة الدمية الأولى التى سرقت حلوتها.

وبعد ذلك، يحث المعلم الطفل الذى يحمل الدمية الثالثة على اقتراح بعض الوسائل التى يمكن للدمية استخدامها فى مواساة الدمية الأولى ومساعدتها، ويسأل المعلم مجموعة النشاط أسئلة مثل:

- كيف يمكن للدمية التى سرقت الحلوى أن تعتذر؟
- ماذا يعنى أن »تسرق« شيئا؟
- وهل هذا يعتبر صوابا أم خطأ؟

و غير ذلك من الأسئلة

الدعم الفردى:

إذا وجد المعلم بعض الأطفال فى المجموعة يأخذون أشياء لا تخصهم، يمكنه الاستعانة بهذه القصة لتوضيح أسباب عدم صحة هذا السلوك لهؤلاء الأطفال.

الجلسة الثالثة عشر

أهداف الجلسة

1- تنمية قدرة الأطفال على تحفيز أنفسهم.

2- إكساب الطفل قدرا من الثقة الانفعالية - كأحد مصادر التحفيز الذاتى.

أساليب التدريب:

1- الحوار المباشر مع تقديم المساندة المتدرجة فى التضاؤل.

2- النمذجة.

مضمون الجلسة:

يقوم المعلم بالحديث المباشر مع كل طفل عما أحرزه من نجاح فى بعض مواقف حياته، وعن المواقف التى شعر فيها إنه شجاع، ثم يتحدث عن الأحاسيس التى شعر بها الطفل أثناء ذلك ويدعمه بكلمات المدح والفخر وذلك فى شكل حوار صحفى يقوم فيه المعلم بدور (المذيع) ويأخذ الطفل دور (ضيف الحوار) ثم يترك المعلم الفرصة لباقى الأطفال كى يلعبوا دور الصحفى وضيف الحوار بالتناوب وذلك باستخدام البطاقة التالية:

بطاقـــــة الإنجـــــازات		
اليوم	ما تم إحرازه	ما شعرت به من أحاسيس حينئذ
السبت	1)........................... 2)...........................	- .... - ....
الأحد	1)........................... 2)...........................	- .... - ....
الاثنين	1)........................... 2)...........................	- .... - ....
الثلاثاء	1)........................... 2)...........................	- .... - ....
الأربعاء	1)........................... 2)...........................	- .... - ....
الخميس	1)........................... 2)...........................	- .... - ....
الجمعة	1)........................... 2)...........................	- .... - ....

و يطلب من كل ضيف أن يحدد نقاط الضعف التى أحرز فيها نجاحاً مثـلاً خلال أسبوع أو المواقف التى كان فيها شجاعاً ثم يذكر الأحاسيس التى شعر بها وقتئذٍ ويطلب منه أن يأخذ من ذلك ثقته بنفسه فى مثل هذا الموقـف ثـم يطلـب المعلم من كل طفل أن يقوم بعمل سجل من أجندة بحيث يلصق صورة عمّا أنجزه فى كل يوم من أيام التقويم التى تحويها هذه الأجندة أو يذكر هـذا الإنجاز إذا لم يتوافر له صورة أو يضع علامة كتذكار لهذا الإنجاز، ويمكـن للطفـل أن يسـتعمل هذا السجل فى الأوقات التى يحتاج فيها إلى حافز ذاتى أو فى المواقف التى يشعر فيها بفقدان الثقة الانفعالية.

الجلسة الرابعة عشر

أهداف الجلسة

1- تنمية القدرة على الاستفادة من الوعى الميتاانفعالي فى إدارة المشاعر المصاحبة للإحباط.

2- تنمية القدرة على طلب الدعم والمساندة الانفعالية.

أساليب التدريب:

1- الحوار المساند.

2- التعبئة العقلية.

مضمون الجلسة:

فى هذا اليوم شاهد المعلم علامات التجهم والإحباط على الطفل (نادر) أثناء قيامه بتنظيف وتنعيم سطح لوح من الخشب الزان فى حصة المجال العملى بورشة النجارة بواسطة »الفارة«، وهنا حاول المعلم أن يساعد الطفل على تعبئة قوته العقلية لتسخير وعيه - بأنه يشعر بالإحباط إزاء ذلك - فى التغلب على هذه المشاعر السلبية، ولقد تم ذلك باستخدام الحوار المساند الآتى:

- نادر: يتنهد وهو على حافة البكاء : انظر يا أستاذ إن اللوح الخشبى كله أصبح خشن وزادت المطبات فيه - يقول ذلك وهو يعرض اللوح على المعلم.
- المعلم : يقول بنبرة حيادية : ما شعورك الآن بعد أن أصبح اللوح بهذه الصورة.
- نادر: أنا محبط وأشعر بالخزى.
- المعلم: إذا كان هذا شعورك، فما الذى تستطيع فعله لتغير شعورك هذا؟
- نادر: أنا أحاول أن أهدئ من نفسى لكن هذا لا يفيد .
- المعلم: إذن ماذا تود أن تفعله فى هذه الورشة؟

- نادر: أحب أن أجمع قطع الخشب التى ساواها زملائى لأصنع منها صناديق القمامة التى أتينا هنا لنصنعها.
- المعلم: إذن ماذا تحتاج لذلك؟
- نادر: لا أعرف
- المعلم: إذن فالمشكلة أنك تشعر بالإحباط لأنك تقوم بعمل آخر غير ما تود أن تفعله ولا تعرف كيف السبيل إلى الخروج من هذا الشعور .. دعنا نجرب.
- نادر: أحتاج مسامير وجاكوش كى أعمل ما أريده.
- المعلم: ها هى المسامير وتستطيع أن تطلب من زميلك الجاكوش الذى يضعه جانبه . لكن ينبغى أن تطلب هذا بكل أدب ولطف واحترام.
- نادر: لزميله: بعد إذنك يا محمد .. هل يمكن أن تعيرنى هذا الجاكوش؟
- محمد: بالطبع يا عزيزى لك هذا .. ويناوله الجاكوش.
- نادر: أشكرك بشدة ولن أنسى لك ظرفك هذا .. ثم يبدأ نادر العمل من جديد فيما يحب.
- المعلم: إن ما فعلته هذا كان جيداً ولطيفاً، والآن ماذا تشعر بداخلك بعد أن قمت بعمل صندوق القمامة الأول لك؟
- نادر: أشعر الآن بالارتياح الشديد وسعيد لأننى أستطيع عمل ذلك، كما أنى ممتنٌّ لزميلى محمد.

الجلسة الخامسة عشر

أهداف الجلسة

1- تنمية الوعى الميتاانفعالى بانفعالات الآخرين.

2- تنمية القدرة على الإدارة الميتاانفعالية لمشاعر الآخرين.

أساليب التدريب:

1- اللعب التخيلى بالدمى القفازية وقطع البسكويت.

2- الحوار المباشر عن الانفعالات والمشاعر.

مضمون الجلسة:

يجمع المعلم الأطفال معاً ويقدم لهم الدميتين، ولتكن الأولى اسمها (محمد) والثانية اسمها (سارة) إحك للأطفال قصة تدور أحداثها حول (محمد) الذى كان يلعب فى أحد الأيام سعيداً بلعبته المفضلة عندما جاءت (سارة) وخطفت منه لعبته وجرت بعيداً وفى الوقت الذى كانت تلعب فيه (سارة) باللعبة كان (محمد) يصرخ من البكاء ثم يسأل الأطفال عما يعتقدون أنه سف يحدث بعد ذلك، ويتحدث حول مشاعر (محمد) الحزينة، ولماذا هو حزين، ماذا يجب على (سارة) أن تفعله؟ يتتبع اقتراحات الأطفال بأن يعيد (سارة) اللعبة إلى (محمد) فيرتاح (محمد) ويلعبان معا وهما سعداء.

بعد ذلك يحكى المعلم للأطفال قصة أخرى تدور أحداثها حول (سارة) التى كانت تأكل (بسكويت) فى وقت الفسحة عندما اقترب (محمد) منها وخطف البسكويت ويمثل حركات (سارة) وهى تصارع مع (محمد) وتدفعه وتصيبه . الآن كل من (محمد) و(سارة) يبكى.

ثم يسأل المعلم الأطفال عما يعتقدونه حول ما سوف يحدث الآن حيث يقول ذلك فى الوقت الذى تغير فيه الدميتان وضعهما ويشتركان فى قطعة البسكويت.

ثم يخبر الأطفال أن (سارة) تلعب الآن سعيدة عندما قرر (محمد) أن يلعب معها لعبة عنيفة . اندفع (محمد) ناحية (سارة) وأصابها فى رأسها بالعصا . كيف تشعر (سارة) الآن؟

يتحدث المعلم مع الأطفال مرة أخرى ويحاول أن يحل هذه المشكلة.

يتابع المعلم النشاط بملاحظة الأمثلة الواقعية من الأطفال الذين يبدو

عليهم الاضطراب والقلق. ويذكر المجموعة بأفكارهم حول كيفية جعل شخص ما يشعر بالسعادة مرة ثانية.

الجلسة السادسة عشر

أهداف الجلسة

1- تنمية قدرة الطفل على بعض مهارات الإدارة الميتاانفعالية لانفعالات الآخرين.
2- تنمية مهارات الاستماع الفعال لدى الطفل.

أساليب التدريب:

1- النمذجة.
2- لعب الدور.
3- الحوار المساند.

ملحوظة:

تم إجراء هذه الجلسة مبدئيا مع الأطفال المتخلفين عقليا الذين يمكنهم الكتابة البسيطة مع المساعدة المستمرة من المعلم وبعد إجراء التمرين عدة مرات - بحيث يتم التأكد من أن كل طفل قد أتقن حفظ وفهم الأربع مهارات - يتم مشاركة باقى الأطفال فى هذا التمرين دون مطالبتهم بكتابة شيء.

مضمون الجلسة:

• يبدأ المعلم بعمل قائمتين بالتشاور مع كل طفل بحيث تتضمن كل قائمة منهما مثلا ستة اهتمامات أو مشاكل تخص كل منهما، بحيث تكون إحدى القائمتين للمعلم والأخرى للطفل.
• يقوم المعلم بتصميم أربع بطاقات فهرسة مكتوب عليها المهارات الآتية:

- إذن، ما تخبرنى به هو .... (اكتب ما قاله الشخص الآخر)

- هل يمكن أن تخبرنى بالمزيد عن .... (وضح ما قاله الشخص الآخر)
- أظهر الاهتمام لما يقوله الشخص الآخر بالإيماء أو نظرة العين أو نبرة الصوت... الخ.
- يبدو لى أنك .... بسبب......................

(علق تعليقا بسيطا أو صف ما يبدوا لك أن الشخص الآخر يشعر به)

- بعد ذلك يختار أى من المعلم أو الطفل دور المتحدث عن أحد اهتماماته أو مشاكله، والآخر يأخذ دور المستمع، ثم يقومان بتبادل الأدوار.
- و فى نهاية كل دور كان المتحدث يعطى نقطة للمستمع لاستخدامه كل مهارة من المهارات ونقطتين إضافيتين إذا ظل المستمع حياديا ولم يتدخل بأى كلام آخر خارج عن هذه المهارات.
- و تستمر اللعبة حتى تنتهى كل دورة بانتهاء المشاكل والاهتمامات المتضمنة بكل قائمة من القائمتين، ويتم تجميع نقاط كل منهما معا فى نهاية اللعبة وإذا تعدى مجموعهما ثلاثين نقطة من ست وثلاثين على سبيل المثال يكون كلاهما فائزا ويمكن إعطاء كل منهما شهادة تقدير ليراها والده ويعلقها فى منزله.

الجلسة السابعة عشر

أهداف الجلسة

1- تنمية الوعى الميتاانفعالي

2- تنمية كافة مهارات الإدارة الميتاانفعالية.

3- تطوير أساليب التحفيز الذاتى لدى الأطفال.

أساليب التدريب:

1- حوار الذات الإيجابى - الاستفسار الذاتى - الحوار المساند.

2- النمذجة.

3- تمرين BLAM.

4- التعبئة العقلية.

مضمون الجلسة:

بعد أن تأكد المعلم من إتقان الأطفال للاستفسارات والحوارات الذاتية التى قام بتدريبهم عليها خلال جلسات التدريب المتقدم - أتاح المعلم لكل واحد منهم فى جلسة منفصلة أن يقف فى ما يشبه الحوار الصحفى أمام زملائه ليعرض موقفا تعرض فيه لانفعال ما وكيف أدار هو هذا الانفعال باستخدام هذه الاستفسارات الذاتية عليه وذلك باستخدام الإشارة التى تدل على السؤال، ويجيب هو عليه بحيث يشارك كل طالب من باقى زملائه بأحد هذه الاستفسارات الذاتية، وبذلك يقدم كل طفل منهم نفسه كنموذج لما قام به من مهارات ميتاانفعالية أثناء إدارته لموقفه الانفعالى.

ولقد كانت هذه الجلسة إحدى الجلسات التى قدم فيها حديث صحفى لطفل تعرض لموقف اعتراه فيه انفعال خوف بدرجة شديدة ولقد دارت الجلسة كالآتى:

* بماذا شعرت أثناء موقفك هذا ؟

- شعرت بخوف شديد.

* ما الرسالة التى يعنيها خوفك هذا؟

- يعنى أن هناك تهديد لسلامتى ولا أستطيع أن أواجهه أو أتعامل معه.

* ما المشاعر الأخرى التى شعرت بها حينئذ؟

- القلق والهم.

* هل هناك عادات ضارة أو سلبية تصاحب خوفك، وما هى إن وجدت؟

- نعم، فأنا أتجنب أى فرص جديدة أو محاولات ممكن أن تكون جيدة فى حياتى

وأيضا أصيب الآخرين بالملل وأطيل التفكير فى المشكلات الصغيرة حتى أتحاشى أى تهديد.

* هل تذكر أى شىء من الأعوام الماضية هو الذى يجعلك دائما تشعر بالخوف فى هذا الموقف بالذات؟ ما هو هذا الشىء؟

- لا أتذكر أى شىء من قبل هذا.

* المعلم : سنساعدك على تذكر هذا، فما عساه أن يكون هذا الشىء مما يلى:

* هل كنت تتعرض للإيذاء كثيرا من والداك أو المتنمرين من زملائك.

* هل كنت تشاهد أى أفلام أو برامج مخيفة بمفردك دون أن يطمأنك أحد الكبار.

* هل كنت تتمتع بحماية كبيرة بشكل زائد من والداك إزاء أى مخاوف حتى لو كانت صغيرة مثل قولهم لا ليس عليك أن تقلق، سوف نسوى هذا الأمر، أو تمتع بطفولتك قدر المستطاع.

* كان يطلب منك دائما أو يتوقع منك القيام بأشياء صعبة عليك مما كان يسبب تعرضك للأذى أو العقاب.

* هل كان أحد والداك يشعر بالخوف بشكل مفرط أو لا يحبان تغيير أى شىء فى حياتهم حتى لو كان مكان كرسى فى المنزل.

- نعم لقد تذكرت أطفال الجيران المشاكسين دائما ما كانوا يضربوننى وكانت أمى دائما تحمينى من أى شىء تخاف على منه حتى ولو كان صوت سيارة تمر بالشارع الذى خلف بيتنا كانت تقوم فتغلق باب المنزل حتى لا أخرج بسرعة منه.

* ما الذى تعتقد أنك ستخسره أو تكسبه جراء تمسكك بهذه العادات السيئة :

- سأخسر متع الحياة وأعيش حياة مفيدة للغاية، وستظل تصيبنى قرح وهياج المعدة التى تصيبنى دائما عندما أظل خائفا.

* هل ترى من فائدة جراء تغلبك على عادات الخوف هذه ؟ وما هى؟

- سوف أحيا حياة أكثر إثارة ويمكن أن ألعب بالدراجة التى اشتراها لى والدى دون أن أخاف من أن أسقط من عليها، وسأجرب كثيرا من الألعاب التى

تقوم بها زملائى وأتمنى أن أقوم بها أيضا مثل ألعاب الجمباز ونط الحبل.

* ما المعتقدات التى لا زالت تجعلك مقيدا إلى عاداتك القائمة على الإحساس بالخوف؟

- العالم كله خارج المنزل مكان محفوف بالمخاطر... هكذا كانت أمى دائما تقول.

ما المكافأة التى ستمنحها لنفسك إذا تمكنت من السيطرة على معظم مخاوفك فى خلال هذا الشهر؟

- شراء دراجة بخارية، فعندما أعطى شهادة التقدير التى سيعطيها لى الأستاذ لأنى تغلبت على الخوف

ما الذى ستقوله لنفسك أو تفعله كى تؤكد على أنك ستواجه هذه العادات السيئة

- دائما سأقول لنفسى »أنا شجاع« وسأستمتع إلى موسيقى فيلم »النمر الأسود« لأنها تحفزنى أن أكون شجاعا.

* ما المتغيرات التى ستجريها على أسلوب حياتك حتى تتأكد من أنك ستظل مسيطرا على خوفك.

- سأجلس ساعة كل ليلة فى الظلام والأنوار مطفأة وسأقوم بممارس تمارين التنفس والاسترخاء وقتها.

* ما الإنذارات المبكرة التى تشعر بها أو تفكر فيها أو تجدها فى أفعالك - والتى تدل على أن الخوف يعتريك؟

- أشعر بجفاف فى حلقى، وخفقان قلبى بسرعة، وأفقد التركيز مع قلق دائم وكوابيس، ويظهر فى سلوكى العصبية أو أدخل فى نوبة قهقهة.

* ما الإجراءات التى يمكنك أن تستخدمها كى تسيطر بها على خوفك؟

- ممارسة تمارين الاسترخاء والتنفس العميق.

- أمارس تمارين التخيل التى علمها لى الأستاذ حتى أتخيل نفسى شجاعا ومغامرا.

- سأجعل أحدا يجبنى يحكى لى قصص مغامرين وشجعان.

* من الذى يمكنك أن تطلب منه المساعدة والمساندة ويلبى طلبك بينما تحاول السيطرة على عادات الخوف التى لديك؟

- والدى وصديقى (أحمد).

* ماذا تعلمت من المرات التى تحكمت خلالها فى غضبك هذا، أو ما الذى توصى به الآخرين الذين يعانون من عدم السيطرة على الخوف؟

- أقولهم لهم أن الإنسان الذى يتحكم فى خوفه يتمتع أكثر بحياته ويستمتع بالمغامرات ويستفيد من جميع الفرص.

الجلسة الثامنة عشر

أهداف الجلسة

1- تنمية الوعى الميتاانفعالي

2- تنمية كافة مهارات الإدارة الميتاانفعالية.

3- تطوير أساليب التحفيز الذاتى لدى الأطفال.

أساليب التدريب:

1- حوار الذات الإيجابى - الاستفسار الذاتى - الحوار المساند.

2- النمذجة.

3- تمرين BLAM.

4- التعبئة العقلية.

مضمون الجلسة:

كانت هذه الجلسة هى إحدى الجلسات التى قدم فيها حديث صحفى لطفل تعرض لموقف اعتراه فيه انفعال غضب بدرجة شديدة ولقد دارت الجلسة كالآتى:

* بماذا شعرت أثناء موقفك هذا؟
- شعرت بغضب شديد جدا.
* ما الرسالة التى يعنيها انفعالك هذا؟
- لقد أدركت وقتئذ أن هناك أمرا ما يتعارض مع ما أحب أن أكون عليه.
* ما المشاعر الأخرى التى شعرت بها حينئذ؟
- شعرت ساعتها بالإحباط والثورة والاهتياج.
* هل هناك عادات ضارة أو سلبية تصاحب انفعالك بالغضب؟ وما هى إن وجدت؟
- نعم، فأنا قد أتعامل بعصبية شديدة مع أشخاص آخرين قد لا يكون لهم علاقة بالأمر الذى سبب لى الانفعال وقد يحدث ذلك فى موقف آخر ليس له علاقة بذلك لمجرد تذكرى لشىء ما من الموقف الذى سبب لى الانفعال. وأحيانا عندما أغضب من شخص أو شىء لا أستطيع أمامه أن أعبر عن غضبى . أبتلع التوتر وأستسلم للصمت والجمود مما يسبب لى اكتئاب كبير.
* هل تذكر أى شىء من الأعوام الماضية هوالذى يجعلك دائما تشعر بنفس هذا الانفعال فى هذا الموقف بالذات ؟ وما هو هذا الشىء؟
- لا أنا لا أستطيع أن أتذكر شيئا.
* المعلم : سنساعدك على تذكر أى شىء من قبيل هذا .... فما عساه أن يكون هذا الشىء مما يلى:
* هل كان أحد والديك أو شخص آخر يقوم بإيذائك عندما يفقد السيطرة على غضبه.
* أم كان والداك ينكران أو يبتلعان غضبهما؟
* أم كنت تواجه بصفة دائمة أشخاص لا يغضبون أبدا ولا يفقدون أعصابهم على الإطلاق.
* هل قوبلت محاولاتك الأولى للتعبير عن الغضب بالعقاب أوالاستهجان.

* هل شاهدت صور من الغضب المدمر خلال أفلام أو أغانى أومسلسلات أو قصص.

* هل شجعك أحد هؤلاء على أن تعبر دائما عن غضبك بقوله مثلا:

♦ لا تقبل هذا الأمر منه .. لقنه درسا لن ينساه

♦ ليس لديه حق فى أن يفعل ذلك معك.

♦ لا تدعه يرى أنك متضايق، فقط إبحث عن طريقة للانتقام منه.

- نعم تذكرت والدى كان دائما يضربنى عندما يكون غاضبا من والدتى، وعندما كان أحد أطفال الجيران يضربنى كان والدى يضربنى ويقول لى لا يتركه بفعلته هذه لابد أن تنتقم منه.

* ما المعتقدات التى لا زالت تجعلك مقيدا إلى عاداتك القائمة على الإحساس بالغضب؟

- أن كل الناس لا يحبوننى... فوالدى كان يقول ذلك ويقول أنى إنسان غير طبيعى.

* ما الذى تعتقد أنك ستخسره أو تكسبه جراء تمسكك بهذه العادات السيئة للغضب؟

- بالطبع أنا أكاد أفقد جميع صداقاتى والكثير يتجنب اللعب معى مما يحرمنى من مشاركتهم أى ألعاب جماعية مثل كرة القدم التى أحبها.

* هل ترى من فائدة جراء تغلبك على عادات الغضب السيئة هذه، وما هى؟

- نعم يمكننى أن أكسب حب زملائى وهذا قد يجعلنى أستمتع بمشاركتهم الكثير من الألعاب والهدايا التى يشتريها لهم آبائهم.

* ما المكافأة التى ستمنحها لنفسك إذا عملت على تغيير تلك العادات السيئة خلال هذا الشهر؟

- شراء حذاء رياضى جديد، لأن والدى عندما يعلما أننى قد أصبحت ولدا هادئا سوف يعطوننى أموالا كثيرة وسوف أستخدم هذا الحذاء فى لعب الكرة

مع زملائى الذين سيرغبون فى التعامل معى عندما أقلع عن هذه العادات.

* ما الذى ستقوله لنفسك أو تفعله كى تؤكد على أنك ستواجه هذه العادات السيئة؟

- سأقوم بلصق صورة »زين الدين زيدان« لاعب الكرة المشهور على دولاب ملابسى كى يذكرنى دائما بهدفى.

* ما التغيرات التى ستقوم بها فى حياتك كى تتأكد من أنك سوف تصبح أقل غضبا؟

- سأقوم بممارسة تمارين الاسترخاء والتنفس المنتظم فى كل مرة أشعر فيها بالغضب.

* ما الإنذارات المبكرة التى تشعر بها أو تفكر فيها أو تجدها فى أفعالك- والتى تدل على أنك تغرق فى انفعال الغضب؟

- أشعر بتوتر شديد واهتزاز فى فكى السفلى، وأظل أضرب الأرض بقدمى، ويظل تفكيرى فيما حدث حتى عندما يفترض أننى أذاكر أو أستمع للدرس، وصوتى يكون ذا نبرة عالية.

* ما الإجراءات التى يمكنك أن تستخدمها كى تسيطر بها على غضبك؟

- الشريط اللاصق.

- تمارين الاسترخاء وضبط التنفس.

* من الذى يمكنك أن تطلب منه المساندة والدعم ويلبى طلبك أثناء عزمك على السيطرة على غضبك؟

- صديقى (محمد) والأستاذ (حسن).

* ماذا تعلمت من المرات التى تحكمت خلالها فى غضبك هذا، أو ما الذى توصى به الآخرين الذين يعانون من عدم السيطرة على الغضب؟

- أقول لهم من السهل أن تغضب ولكن من الصعب جدا أن نتحكم فى ما سيصدر منا أثناء هذا الغضب، وإن عدم التحكم فى الغضب يفقدنا الكثير من مباهج الحياة.

المراجـــــع

1- أحمد عبدالخالق (1987) قلق الموت . الكويت : عالم المعرفة

2- جابر عبد الحميد. (1999). "استراتيجيات التدريس والتعليم". القاهرة: دار الفكر العربي.

3- جابر عبد الحميد. (2004). "نحو تعليم افضل:انجاز اكاديمى وتعلم اجتماعى وذكاء وجدانى". القاهرة: دار الفكر العربى.

4- حمدي الفرماوي. (1990) توقعات فاعلية الذات وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة . مجلة كلية التربية بالمنصورة : العدد 14 الجزء الثاني ص ص 371 – 408.

5- حمدي الفرماوي (1998) خطوط اليد والانعصاب المعلوماتي لدى الطلبة . القاهرة : المجلة المصرية للدراسات النفسية : العدد 18 المجلد الثامن . ص ص 21 – 50

6- حمدي الفرماوي (2001) ركائز البناء النفسي (دراسة نفسية تفسيرية توجيهية في سلوك الإنسان) . القاهرة : مكتبة إيتراك للطباعة والنشر.

7- حمدي الفرماوي. (2002). " فاعلية تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات الميتا معرفية". المجلة المصرية الدراسات النفسية ،ع 36 ، المجلد 12 ، ص ص 277–300.

8- حمدي الفرماوي. (2004 A). "تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات الميتا قرائية: نموذج إجرائي مقترح للميتا قرائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية ،ع 42 ، المجلد 14 ، ص ص. 147 – 176.

9- حمد الفرماوي (2004 B) دافعية الإنسان (بين النظريات المبتكرة والإتجاهات المعاصرة. دار الفكر العربي.

10- حمدي الفرماوي، ووليد رضوان. (2004)."الميتامعرفية: بين النظرية والتطبيق". القاهرة: الأنجلو المصرية.

11- حمدي الفرماوي. (2006). "نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب". القاهرة: الأنجلو المصرية.

12- حلمي المليجي (1983) علم النفس المعاصر . الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية

13- زكريا الشربينى. (1995). " الإحصاء وتصميم التجارب فى البحوث النفسية والتربوية والإجتماعية ". القاهرة:الانجلو المصرية.

14- طلعت منصور وآخرون (1986) أسس علم النفس العام . القاهرة : الأنجلو المصرية

15- فونتانا (ترجمة حمدي الفرماوي ورضا عبدالله) (1994) الضغوط النفسية (تغلب عليها وابدأ الحياة). القاهرة: الأنجلو المصرية

16- مصطفى فهمى (1975) الدوافع النفسية . القاهرة : مكتبة مصر.

17- يوسف الحجاجي (1986) تصدع الشخصية في نظريات علم النفس . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

18- وليد رضوان. (2002). " فاعلية نموذج مقترح لمهارات الميتا معرفية في تعديل أسلوب الاندفاع-التروي المعرفي" رسالة ماجستير غير منشورة-بكلية التربية: جامعة المنوفية.

- Aikenhead, G. (1985). Collective - decision making in The social context Of Scince, *Science Education*, Vol 69, no. 4, pp. 453-472

- Allen, N. (2000). Autonomic cardiac control during positive and negative

affect. *Psychophysiology*, Vol. 37, p. 523..

- Allen, N. B., Yap, A. K., DiParsia, P., Adey, S., Foverksov, S. & Simmons, J. (2001). Prepulse inhibition and affective startle modulation in clinical depression and anxiety. Paper to be presented at the 41st *Annual Meeting of the Society for Psychophysiological Research*, Montreal Canada, October, 2001.
- Allison, T., Williams, D. & Miller, T. (1995). Medical and economic costs of psychological distress in patients with coronary artery disease. Clinical Psychology, Vol. 70, pp. 734-742.

  Alloy, L. B. & Ahrens, A. H. (1987) Depression and Pessimism for the Future; Biased use of Statistically Relevant information in Predictions for self versus others. Journal of personality and social psychology. (52) pp 366- 378.
- American Association of mental Retardation (AAMR). (1998). Mental retardation. web page available online at (www. yahoo. com).
- American Board of Neuro–Linguistic programming (ABNLP). (2006). Neuro–linguistic programming. webpage available online at (www. oanda. com/convert)
- Andersen, B., Farrar, W., Golden-Kreutz, D. (1998). Stress and immune responses after surgical treatment for regional breast cancer. J. Natl. Cancer Inst., Vol. 90, pp. 30-36. Web page available online at *(www. yahoo. com).*
- Andreas, C. & Andreas, S. (1989). Heart of the mind: Engaging your inner power to change with Neuro – linguistic Programming. New

York: Real People Press.

- Aneja, I. (2006). Multitasking ability and emotional regulation by conditioning of Cognitive Switching parameter. Webpage available online at *(http://www. mp2. cjb. net).*
- Anisman, H. & Merali, Z. (1999). Anhedonic and anxiogenic effects of cytokine exposure. *Medbiology*, Vol. 461, pp. 199–233.
- Ansorge, S., Litz, B. & Orsillo, S. (1996). Thinking About Feelings: The Role Of Meta-Mood In Post-Traumatic Stress Disorder. *NCP Clinical Quarterly*, Vol. 6, No. (2), PP. 45-56.
- Aroniadou-Anderjaska, V., Post, R., Rogawski, M. & Li, H. (2001). Input-specific LTP and depotentiation in the basolateral amygdala. *Neuroreport*, Vol. 12, pp. 635-640.
- Ashman, A. & Conway, R. (1993) *Using cognitive methods in classroom*, london:Routledge.
- Ashman, A. & Conway, R. (1997). *An introduction to cognitive education: theory and application.* London: Rout ledge.
- Asnis, G., Halbreich, U., Rabinovich, H., Ryan, N., Sachar, E. & Nelson, B. (1985). The cortisol response to desipramine in endogenous depressives and normal controls: preliminary findings. *Psychiatry Research*, Vol. 14, pp. 225-233.
- Asnis, G., Sanderson, W., van Praag, H. (1992). Cortisol response to intramuscular desipramine in patients with major depression and normal control subjects: A replication study. *Psychiatry Research*, Vol. 44, pp. 237-250.

- Baas, J., Kenemans, K., Bockerk, J., & Verbaten, M. (2001). Threat-induced cortical processing and startle potentiation. *Neurophysiology, Basic and Clinical*, Vol. 13, No. (1), pp. 133-137.
- Baer, R. (2004). Mindfulness training as a clinical intervention:A conceptual and empirical review. Webpage available online at *(www.google. com)*.
- Bailey, D. (1997). Fragile X Syndrome. A Report on The Arc's Human Genome Education Project, USA. Vol. 2, No. (2). Webpage available online at (*www. yahoo. com*).
- Balaban, M. T., & Tausig, H. (1994). Salience of fear/threat in the affective modulation of the human startle blink. *Biological Psychology*, Vol. 38, pp. 117-131.
- Bandler, R & Grinder, J. (1982). *Reframing: Neuro–Linguistic programming and transformation of meaning*. Moab, UT: Real people press.
- Bandler, R. (2004). Neuro linguistic programming. web page available online at *(www. yahoo. com)*.
- Bandura, A. &Schunk, D. (1981). Cultivating competence, Self-efficacy and intrinsic interest through Proximal Self Motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, Vol. 41. PP586-598.
- Bandura, A. (1974). Self-Reinforcement Processes. (In), M., Mahoney. & C., Thoresen (Eds.), Self-control power to the Person. Pacific Grove: Cole Books .
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood cliffs, NJ: Prentice– Hall.

- Bandura, A. (1997). *Social learning theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice– Hall.
- Baraga, M., Aroniadou, v., Manion, S., Hough, C. & Li, H. (2004). Stress impairs ل 1A Adrenoceptor -mediated. noradrenergic facilitation of GABA ergic transmission in the basolateral amygdale. *Neuropsychopharmacology*, Vol. 29, pp. 45- 58.
- Barlow, D. & Duran, M. (1999). *Abnormal psychology.* New York: International Thomson publishing. co.،
- Barlow, D. (1985). Clinical handbook of psychological disorders: A step-by-step treatment manual. New York: Guilford Press. webpage available online at *(www. eiconsortium. org).*
- Bar-On, R. (1988). The development of an operational concept of psychological well-being. Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa. webpage available online at *(www. eiconsortium. org).*
- Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual. Toronto. Multi-Health Systems. webpage available online at *(www. eiconsortium. org).*
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), Handbook of emotional intelligence (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass. webpage available online at *(www. eiconsortium. org).*
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. (In)P. Fernلndez-Berrocal& N. Extremera (Eds.), Special Issue on Emotional Intelligence. Texas, Psicothema. webpage available online

at *(www. eiconsortium. org).*

- Baumeister, R. (1991a). *Escaping The Self: Alcoholism, spirituality, Masochim, and The flights from the burden of self hoad.* New York: Basic books.
- Baumeister, R. (1991b). *Meanings of life* New york: Guifford.
- Baumeister, R., Heatherton. T. & Tice, D. (1994) Losing control: *Why people fail at self-regulation.* London: Academic press.
- Beck, A.T. (1967) Depression; Clinical, experimental and theoretical aspects. NewYork: Hoeber.
- Becker , J. (1974) Depression; theory research , Washington: Winston&Sons.
- Bell, B. (1976) Self- reported activation during the premenstrual and menstrual phases of the menstrual cycle. Journal of Ntesdisciplinary cycle research. (7)pp 193-201.
- Benson, B. (1992). *Teaching anger management to persons with mental retardation.* Washington: IDS Publishing.
- Benson, B. (1995). Psychological interventions update: Resources for emotions training. The Habilitative Mental Healthcare News Letter, Vol. 14, No. (3). Webpage available online at *(www. yahoo. com).*
- Bernstein, A. (2003). *How to deal with emotionally explosive people.* New York: Mc Graw-Hill.
- Biasini, J., Grupe, L., Huffman, L. & Bray, N. (2005). Mental retardation: A Symptom and a syndrome. Webpage available online at

(www. yahoo. com).

- Boyatzis, R. E., Cowan, S. S., & Kolb, D. A. (1995). Innovations in professional education: Steps on a journey to learning. A Longitudinal study, Case western Reserve university. webpage available online at *(www. eiconsortium. org).*
- Braems, G., Matthews, S. & Challis, J. (1996). Differential regulation of pro-opiomelanocortin messenger RNA in the pars distalis and pars intermedia of the pituitary gland following prolonged hypoxemia in fetal sheep. *Endocrinology*, Vol. 137, pp. 2731–2738.
- Brown, J.D. (1984) Effects of induced Mood on Causal attributions of success and failure. Motivation&Emotion, (8) pp343- 353.

- Buttler, D. & Winne, P.H. (1995). Feed back and self-regulation learning: A theoretical synthesis. Review of Educational Research, Vol. 65.
  No. (39) pp. 245 - 281.
- Cahill, L. (1998). Mechanisms of emotional arousal and lasting declarative memory. *Trends Neuroscince*, Vol. 21, pp. 294-299.
- Chakrabatri, L., Knight, S., Flannery, A. &Davies, K. (1996). A candidate gene for mild mental handicap at the FRAXE fragile site. *Human Molecular Genetic,* Vol. 5, pp. 275-282
- Clayton, E. &Williams, C. (2000). Adrenergic activation of the nucleus tractus solitarius potentiates amygdala norepinephrine release and enhances retention performance in emotionally arousing and spatial memory tasks. *Brain Research*, Vol. 112, pp. 151-158

- Coan, J., Gottman, J. M., Babcock, J., & Jacobson, N. (1997). Battering and the male rejection of influence from women. *Aggressive Behavior*, Vol. 23, No. (5), pp. 375-388.
- Cosmides, L. & Tooby, J. (2000). *Evolutionary Psychology and Emotion*. New York: Guilford.
- Coulter, C., Browne, C. & McMillen, I. (1990). The molecular weight profile of enkephalin-containing peptides in the sheep adrenal gland changes during development. *Endocrinology*, Vol. 127, pp. 330–336.
- Coyne, J, Kessler, R., Tai, M., Wortman, Y. & Vgreden, J. (1987). Living with adepresed Person. *Journal of counsulting and Clinical Psyshology*, Vol. 55, pp347-352.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal Experince*. New York: Harper & row.
- Davidson, R. (2000). Affective style, psychopathology, and resilience: Brain mechanisms and plasticity. *American Psychologist*, Vol. 55, pp. 1196-1214.
- Davidson, R. (2001). The neural circuitry of emotion and affective style: Prefrontal cortex and amygdala contributions. *Social Science Information*, Vol. 40, pp. 11-37
- Davidson, R., Jackson, D. C., & Kalin, N. H. (2000). Emotion, plasticity, context and regulation: Perspectives from affective neuroscience. *Psychological Bulletin*, Vol. 126, No. (6), pp. 890-909.
- Davidson, R., Kabat-Zinn, J. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, Vol. 65, pp. 564-570

- Davis, M. (1986). Pharmacological and anatomical analysis of fear conditioning using the fear potentiated startle paradigm. *Behavioral Neuroscience*, Vol. 100, pp. 814-824.
- Davis, M. (1992). The role of the amygdala in conditioned fear. (In) J. Aggleton (Ed.), *The amygdala: Neurobiological aspects of emotion, memory, and mental dysfunctions*, (pp. 255-305). New York: Wiley.
- Dembroski, T., MacDougall, J. Shields, J. &Lushene, R. (1978). Components of the type A coronary–prone behavior pattern and cardiovascular responses to psychomotor performance challenge. *Journal of Behavior Medicine*, Vol. 1, pp. 159-176 .
- Devolder, M. & Lens W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 42, pp. 566-571.
- Diamond, E., Schneiderman, N., Schwartz, D. R Pasin, R. (1984). Harassment, hostility and type A. determinates of cardiovascular reactivity during competition. *Journal of Behavioral Medicine*, Vol. 7, pp. 171-189.
- Dorothy, S. (1981) Hand – Writing analysis – castle Books: Sherboune press Inc.
- Dunham, I., Hunt, A., Collins, J., Bruskiewich, R., Beare, D., Clamp, M., Smink, L., Ainscough, R., Almeida, J., Babbage, A. (1999). The DNA sequence of human chromosome 22. *Nature*, Vol. 402, pp. 489 495.
- Eagle, A. (2005). Neuro–linguistice programming. web page online at *(http:// www. rejicelife. com)*.

- Ellis, A (1980). Rational – Emotive Therapy and cognitive behavior therapy: Similarities and differences. *Cognitive Therapy and Research*, Vol. 4, pp. 352 – 340.
- Ellis, S. & Siegler, S. R. (1994). Development of problem solving (in) R. J Strenberg (Ed.), *Thinking and problem solving*. New York: Academic press.
- Engeberetson, T., Mathews, k. & Scheier M. (1989). Relations between anger expression and cardiovascular reactivity. Journal of *personality and social Psychology*, Vol. 57, pp. 513-521.
- Fagen, S. long., N. & Stevens, D. (1976). *Teaching children self-control: preventing emotional and learning problems in the elementary school*. Columbus: Merril publishing.
- Farago, M., Nahari, T., Hammel, C., Cole, C. & Choder, M. (2003). Rpb4p,

  a subunit of RNA polymerase II, mediate mRNA export during stress. *Molecular Biology of The Cell*, Vol. 14, pp. 2744–2755.
- Ferry, B., Magistretti, P., Pralong, E. (1997). Noradrenaline modulates glutamate-mediated neurotransmission in the rat basolateral amygdala in vitro. *European Journal of Neuroscience*, Vol. 9, pp. 1356-1364.
- Fischbach, G. (1992). Mind and Brain. *Scientific American*, Vol. 10, No. (5), pp 4–15.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. (In) L., Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H, Miller, P. H & Millere S. (1993). *Cognitive development,*

third edition. Englewood cliffs, NJ, Prentice–Hall international, Inc.

- Forgas, J. (2004). Sad and guilty: Affective influences in the explanation of conflicts in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 66, pp. 56-68.
- Fox, N. (1998). Critical importance of emotional development: Temperament and Regulation of Emotion in the First Years of Life. *Pediatrics*, Vol. 102, No. 5, pp. 1230-1235.
- Fraser, M., Matthews G., Braems, G., Jeffray, T. & Challis, J. (1997). Developmental regulation of preproenkephalin (PENK) gene expression in the adrenal gland of the ovine fetus and newborn lamb: effects of hypoxemia and exogenous cortisol infusion. *Journal of Endocrinology*, Vol. 155, pp. 143 - 149.
- Friesen, W. (1976). Pictures of Facial Affect. Webpage available online at *(www. yahoo. com)*.
- Gardener, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence.* New York: Basic Books
- Gardener, H. (1993). *The multiple intelligences: The theory in practice.* New York; Basic books.
- Gardener, w& Rogoff, B. (1990). Children deliberateness of planning according to task circumstances. Developmental Psychology, Vol. 26. No. (48). pp. 180-187
- Gardiner, K. (1997). Clonability and gene distribution on human chromosome 21: reflections of junk DNA content? *Gene*, Vol. 205, pp39-46.

- Gardiner, K. & Davisson, M. (2000). The sequence of human chromosome 21 and implications for research into Down syndrome. Genome Biology. Vol. 1, NO. (2), Webpage available online at *(www. yahoo. com).*
- Garham, S, & Harris, K. (1989). Componentes analysis of cognitive Strategy instruction. effectes On Learning disabled students *Psychology*, Vol. 81, PP. 353-361.
- Gershon, E., Marintinez, M., Goldin, L. & Gejman, P. (1990). Genetic mapping of common diseases: The challenges of manic–depressive illness and schizophrenia. *Trends in Genetics*, Vol. 6, No. (9) pp 282–287.
- Ghatala, E. (1986). Acomponential analysis of effects of derived and supplied strategy selection. Journal of Experimental Child Psychology, Vol. 4, pp. 76 - 92.
- Goldenberg, D. L., Kaplan, K. H., Nadeau, M. G., Brodeur, C., Smith, S., & Schmid, C. H. (1994). A controlled study of a stress-reduction, cognitive-behavioral treatment program in fibromyalgia. Journal of *Musculoskeletal Pain*, Vol. 2, pp. 53-66.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ?* New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). Emotional intelligence. webpage available online at *(www. eiconsortium. org).*
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. (In) C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), The Emotionally Intelligent Workplace. Webpage available online at *(www. yahoo.*

com).

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence. Boston: Harvard Business School Press. The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations Issues in EI. webpage available online at *(www. eiconsortium. org).*

- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory. (In)R. Bar-On & J. A. Parker (Eds.), Handbook of emotional intelligence (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottman, J. (1998). Raising and emotionally intelligent child: The heart of parenting. New York: NY: Fireside. webpage about the content and the introduction of this book available online at *(www.amazon. com).*
- Gottman, J. M., Coan, J. A., Carrere, S., & Swanson, C. (1998). Predicting marital happiness and stability from newlywed interactions. *Journal of Marriage and the Family,* Vol. 60, No. (1), pp. 5-22.
- Gottman, J., DeClaire J. (1997). The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child. New York: Fireside. Webpages available online at *(http://www. talaris. org/store. htm).*
- Gottman, J., Fainsilber, L., & Hooven, C. (1996). Parental meta emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology,* Vol. 10, No. (3), pp. 243-268
- Gottman, J. M., Hooven, C., & Katz, L. F. (1995). Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognition &*

Emotion, Vol. 9, No. (2-3), pp. 229-264.

- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). Meta-emotion: How families communicate emotionally. Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. webpage about the content and the introduction of this book available online at *(www. amazon. com)*
- Gray, J.A. (1987) The psychology of fear and stress. NewYork : Cambridge university Press.
- Gray, J., Fraser, W. & Leudar, I. (1983). Recognition of emotion from facial expression in mental handicap. *British Journal of Psychiatry*, Vol. 142, pp. 566-571.
- Grillon, C., Ameli, R., Goddard, A., Woods, S., Davis, M. (1994). Baseline and fear-potentiated startle in panic disorder patients. *Biological Psychiatry*, Vol. 35, pp. 431-439.
- Gu, Y., McIlwain, L. Weeber, E., Yamagata, T. Xu, B. . Antalffy, B. Reyes, C. Yuva-Paylor, L. Armstrong, D. Zoghbi, H. Sweatt, D. Paylor, R. & Nelson, D. (2002). Impaired Conditioned Fear and Enhanced Long-Term Potentiation in Fmr2 Knock-Out Mice. Webpage available online at *(www. yahoo. com)*
- Haker, D. (2002). Metacognition Definition and empirical foundations. WebPage available online at (*www. Psyc. Memphis. edu*).
- Hall, M. (2005). The neuro–semantic difference. web page available online at (*www. yahoo. com*).
- Harackiewicz, J, Sanaone, C., Blair, L. & Manderlink, G. (1987).

Attribution processes in behavior change and maintenance: Smoking cesstion and continued abstinence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 55, pp 372-378.

- Harburg, E., Erfurt, J., Hauenstien, L., & Shork, M. (1973). Social – ecological stress, suppressed hostility, skin color, and black-white mal blood pressure. *Psychosomatic Medicine*, Vol. 35, pp. 276-296.
- Hassab El-Nabi, S. (2000). Rapid and Simple Technique for Detection of total genomic damage (TGD) of DNA in human lymphocytes and its application on some mutagenic agents. *Journal of Union Arab Biologists*, Vol. HA, pp. 371 - 388.
- Hassab El-Nabi, S. (2004). Molecular studies on the relationship between apoptosis and DNA damage induced by dexamethasone and Flumox in liver and spleen of rat and human lymphocytes culture. *Journal of Egypt and Germany. Soc of Zoology*, Vol. 45c, pp 175 - 2002.
- Hattori, M., Fujiyama, A., Taylor, T., Watanabe, H., Yada, T., Park, H., Toyoda, A., Ishii, K., Totoki, Y., & Choi, D. (2000). The DNA sequence of human chromosome 21. Nature, Vol. 405, pp. 311 319.
- Haynes, s., Feinleib, M. & kannel, W. (1980). The relationship of Psychosoal factors to coronary heart disease in the Frmlngham study. *American Journal of Epidemiology*, Vol. 111, pp. 37-58.
- Hecker, M., Chesney, M., Black, G. & Frautschi, N. (1988). Coronary prone behaviors in the n collaborative group study. *Psychosomatic Medicine*, Vol. 50, pp. 153-164.
- Hell, M. & Bodenhamer, B. (2001). minds–Clifton, Ca: Neuro–

semantics publications.

- Hilwan, Y.; Poteet, J. 1995. Cognitive Processing in Mild Disabilities. . *(ERIC DATABASE, NO:ED383143).*
- Hobson, R. &Lee, A. (1989). Emotion-related and abstract concepts in autistic people: Evidence from the British Picture Vocabulary Scale. *Journal of Autism Disorder*, Vol. 19, pp. 601-623.
- Hoffmann, R. (1997). Differential regulation of type – 1 and type – 2 alpha corticotrophin – releasing hormone receptor mRNA in the hypothalamic paraventriculare nudes. Molecular Brain Research, Vol. 9. web pages available online at *(www. google. com).*
- Holroyol, k. & Gorkin, L. (1983). Young adults at risk for hypertension, Effects of Family history and anger management in deter mining responses to enter personal conflict. *Journal of Psychosomatic Research*, Vol. 27, pp. 131-138.
- Huber, k., Gallagher, s., Warren, s. & Bear, M. (2002). Altered synaptic plasticity in a mouse model of fragile X mental retardation. *Neurobiology*, Vol. 99, No. (11), PP. 7746–7750
- Irwin, W., Anderle, M. J., Abercrombie, H. C., Schaefer, S. M., Kalin, N. H., & Davidson, R. J. (2004). Amygdalar inter-hemispheric functional connectivity differs between the non-depressed and depressed human brain. *Neuroimage*, Vol. 21, pp. 674-686.
- Izard, c. (1990). Facial expression and the regulation of emotion. *Journal of personality and Social Psychology,* Vol. 58, pp. 487–498.
- Jones, C. (1992). Enkephalin peptides in fetal sheep, changes with gestation, origin and production by the placenta. *Journal of*

Developmental Physiology, Vol. 17, pp. 15–20.

- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L, & Burney, R. (1985). The clinical use of mindfulness meditation for the self-regulation of chronic pain. *Journal of Behavioral Medicine,* Vol. 8, pp. 163-190.
- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., Burney, R., & Sellers, W. (1987). Four-year follow-up of ameditation-based program for the self-regulation of chronic pain: Treatment outcomes and compliance. *Clinical Journal of Pain,* Vol. 2, pp. 159-173.
- Kabat-Zinn, J., Massion, M. D., Kristeller, J., Peterson, L. G., Fletcher, K. E., Pbert, L., Lenderking, W. R., & Santorelli, S. F. (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry,* Vol. 149, pp. 936-943.
- Kabat-Zinn, J., Wheeler, E., Light, T., Skillings, Z., Scharf, M. J., Cropley, T. G., Hosmer, D., & Bernhard, J. D. (1998). Influence of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention on rates of skin clearing in patients with moderate to severe psoriasis undergoing phototherapy (UVB) and photochemotherapy (PUVA). *Psychosomatic Medicine,* Vol. 50, pp. 625-632.
- Kalin, N. H., Larson, C., Shelton, S. E., & Davidson, R. J. (1998). Asymmetric frontal brain activity, cortisol, and behavior associated with fearful temperament in Rhesus monkeys. *Behavioral Neuroscience,* Vol. 112, pp. 286–292.
- Kalin, N. H., Shelton, S. E., & Davidson, R. J. (2000). Cerebrospinal fluid corticotropin-releasing hormone levels are elevated in monkeys

with patterns of brain activity associated with fearful temperament. *Biological Psychiatry*, Vol. 47, pp. 579-585

- Kalin, N. H., Shelton, S. E., & Davidson, R. J. (2004). The role of the central nucleus of the amygdala in mediating fear and anxiety in the primate. *Journal of Neuroscience*, Vol. 24, pp. 5506-5515.
- Kalin, N., Takahashi, L., & Chen, F. (1994). Restraint stress increases corticotropin-releasing hormone mRNA content in the amygdala and paraventricular nucleus. *Brain Research*, Vol. 656, pp. 182–186.
- Kaplan, K. H., Goldenberg, D. L., & Galvin, M. (1993). The impact of a meditation-based stress reduction program on fibromyalgia. *General Hospital Psychiatry*, Vol. 15, pp. 284-289.
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self - regulation.. *Annual Review of Psychology*, Vol, 44, pp. 23-52.
- Kawachi, I., Sparrow, D., Vokonas, P. &Weiss, S. (1994). Symptoms of anxiety and risk of coronary heart disease. *The Normative Aging Study Circulation*, Vol. 90, pp. 2225-2229.
- Kawachi, I., Sparrow, D. & Spiro, A. (1996). A prospective study of anger and coronary heart disease. *The Normative Aging Study Circulation*, Vol. 94, pp. 2090-2095.
- Kelly, G. (2005). Nutritional and botanical interventions to assist with the adaption to stress. Webpage available online at (*www. yahoo. com*)
- Kirsch, I, Mearns, J& Catanzaro, S. (1990). Mood regulation expectancies as determinants of depression in college students. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 37, pp. 306-312.

- Kirschenbaum, D., Tomarken, A. & Ordman, A. (1982). Specificity of adult self-control, planning and choice applied to adult self controls. *Journal of Personality and Social psychology*, Vol. 44PP. 576-585.
- Kirschenbaum, D. (1987). Self- Regulatory Failure, A review with clinical implications. *Clinical Psychology Review*, Vol. 1, PP. 11-104.
- Kraut, R. (1982). Social pressure, facial feed back, and emotion *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 42, pp. 853 – 863.
- Kristeller, J. L. & Hallett, C. B. (1999). An exploratory study of a meditation-based intervention for binge eating disorder. *Journal of Health Psychology*, Vol. 4, pp. 357-363.
- Krupinski, J & Staller, A. (1966). Survey of mental retardation among Victorian children. *Mental Deficiency Research*, Vol. 10, No. (1) pp 33 – 112.
- Kubzansky, L., Kawachi, I., & Spiro, A. (1997). Is worrying bad for your heart? A prospective study of worry and coronary heart disease in *The Normative Aging Study. Circulation*, Vol. 95, pp. 818-824.
- Lagacé-Séguin, D. (2002). A novel approach to the study of parenting: The psychometric validation of the maternal emotional styles questionnaire. Webpage available online at(*www. yahoo. com*).
- Lagacé-Séguin., D. (2003). Situational Parenting: The relations between maternal meta-emotion philosophy and belief systems across context. paper presented at the Society for Research in Child Development Conference, Tampa, Florida, April 24-27th.
- Laird, J. (1984). The real role of facial response in experience of emotion *Journal of personality and social psychology*, Vol. 47, pp.

99–917.

- Laird, J & Apostoleris, N. (1996). Emotional self–perception: Feeling are the solution not the problem, (1n) R. Harre & W. Parrott (eds.), *The emotions: social, cultural and biological dimension.* London: Sage publication.
- Laird, J. & Bresler, C. (1992). The process of emotional experience: A self-perception theory, (In) M. Clark (ed.), *Emotion: Review of personality and Social Psychology*, Vol. 13. Newbury Park: Sage, pp. 213 - 234.
- Landian. J. & Stewart, J. (1998). Relationship between metacognition, motivation, Locus OF Control self-efficacy and academic achievement. Canadian Journal Of Counseling, Vol. 23 No. (3), P200. *(Eric Database, No. EJ576966*
- Lane K. (1991). Feelings are real. Bristol, PA: Accelerated Development, Webpage available online at (*www. google. com*).
- Larsen, R. & Ketelaar, T. (1991). Personality and susceptibility to • LeDoux, J. (1996). The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life. webpage available online at (*www. yahoo. com*).
- Leventhal, H. & Mace, W. (1970). The effect of laughter on evaluation of a slapstick movie. *Journal of Personality*, Vol. 38, pp. 16 – 30.
- Leviton, R. (2001). *Brain builders: A life long guide to sharper thing king, Better memory, And an age proof mind.* New Jersey: Prentice Hall.
- Lindenfield, G. (1993) *Managing anger: simple steps to dealing with*

frustration and threat. New York: Harper Collins publishers.

- Lindenfield, G. (1996) *Selfmotivation: Simple steps to develop self-reliance and perseverance*. New York: Harper Collins Publishers.
- Lindenfield, G. (2000). *Emotional confidence: Simple steps to managing your feelings*. New York: Harper Collins publishers.
- Linehan, M. M., Armstrong, H. E., Suarez, A., Allmon, D., & Heard, H. L. (1991). Cognitive-behavioral treatment of chronically suicidal borderline patients. *Archives of General Psychiatry*, Vol. 48, pp. 1060-1064.
- Linehan, M. M., Heard, H. L, & Armstrong, H. E. (1993). Naturalistic follow-up of a behavioral treatment for chronically parasuicidal borderline patients. *Archives of General Psychiatry*, Vol. 50, pp. 157-158.
- Linehan, M. M., Tutek, D., Heard, H. L., & Armstrong, H. E. (1994). Interpresonal outcome of cognitive-behavioral treatment for chronically suicidal borderline patients. *American Journal of Psychiatry*, Vol. 51, pp. 1771-1776.
- Liu, D., Diorio, J., Tannenbaum, B., Caldji, C., Francis, D., Freedman, A. (1997). Maternal care, hippocampal glucocorticoid receptors, and hypothalamic–pituitary–adrenal responses to stress. *Science*, Vol. 277, pp. 1659 –1662.
- Ludwig, S. & Hingsburger, D. (1989). Preparation for counseling and psychotherapy: Teaching about feelings. AMR Review, Vol. 8, pp. 1-7. Webpage available online at (*www. yahoo. com*).
- Lyons, D., Wang, O., Lindley, S., Levine, S., Kalin, N& Schatzberg, A.

(1999). Separation induced changes in squirrel monkey hypothalamic–pituitary–adrenal physiology resemble aspects of hypercortisolism in humans. *Psychoneuro endocrinology*, Vol., 24 pp. 131–142.

- MacDougall, J., Dembroski, T. & kanatz, D. (1981). Effects of types of challenges on pressor and heart rate responses in type A and B women. *Psychophysiology*, Vol. 18, pp. 1-9.
- Marrow, C., Jarrett, M. & Rupinski, M. (1997). An investigation of the effect and economic utility of corporate-wide training. Psychology, Vol. 29, pp. 337-343
- Mathews, K., Glass, D., Rosenman, R. & Bortner, R. (1977). Competitive drive, pattern A, and coronary heart disease. *Journal of Chronic Diseases*, Vol. 30, pp. 489-498.
- Mayer, J., Allen, J. & Beauregard, A. (1995b). Mood inductions for specific moods: A procedural employing guided imagery vignettes with music. *Journal of Mental Imagery*, Vol. 19, No (1, 2), pp. 133 – 150.
- Mayer, J. & Bremer, D. (1985). Assessing mood with affect-sensitive tasks. *Journal of Personality Assessment*, Vol. 49, pp. 95-99.
- Mayer, J. & Gaschke, Y. N. (1988). The experience and meta-experience of mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 55, pp. 102-111.
- Mayer, J. Gaschke, Y., Braverman, D. L., & Evans, T. (1992). Mood-congruent judgment is a general effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 63, pp. 119-132.
- Mayer, J. & Hanson, E. (1995). Mood-congruent judgment over time.

Personality and Social Psychology Bulletin, Vol. 21, pp. 237-244.

- Mayer, J. McCormick, L. J., & Strong, S. E. (1995a). Mood-congruent recall and natural mood: New evidence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 21, pp. 736-746.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, Vol. 17, No. (4), pp. 433-442.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. (1n). P. Salovey & D. Stragler (Eds), Emotional development and emotional intelligence. New York: Basic Books. web page available online at (*www. google. com*).
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, Vol. 27, pp. 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. (In) R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), Handbook of emotional intelligence (pp. 92-117). San Francisco: Jossey-Bass. webpage available online at (www. eiconsortium. org).
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Users Manual. Toronto, Canada: MHS Publishers. webpage available online at (*www. eiconsortium. org*).
- Mayer, J. D., Salovey, P., Gomberg-Kaufman, S., & Blainey, K. (1991). A broader conception of mood experience. Jou*rnal of Personality and Social Psychology,* Vol. 60, pp. 100-111.

- Mayer, J. & Stevens, A. A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta-) experience of mood. *Journal of Research in Personality*, Vol. 28, pp. 351-373.
- McAlpin, C., Singh, N., Kendall, K., & Ellis, C. (1992). Recognition of facial expressions of emotion by persons with mental retardation. Behavior Modification, Vol. 16, pp. 543-557
- McDermott, I& Jago, W. (2001). The N L P coach: A comprehensive guid to personal well–being & professional success. New York: platkus, co.
- McGinnis, E. & Goldstien, J. (1989). Skill Streaming the elementary school child. Champaign: Research press
- Mclnerney, V. & Mclnerney D. (1998). Metacognitive Strategy training in self-questioning: Investigations of the comparative effects of two instructional approaches on self-efficacy and achievement. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association (San Diego, April, 13-17, 1998). *[Eric Database, No. Ed4198491]*.
- Meany, M. J. (2001). Maternal care, gene expression, and the transmission of individual differences in stress reactivity across generations. *Annual Review of Neuroscience*, Vol. 24, pp. 1161-1192.
- Mearns, T. (1991). Coping With a break up: Negative mood regulation experience and depression Following The end Of romantic relation Ship. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 60, PP. 327-334.
- Mischel, W., Shoda, Y. & Rodriguezm. (1989). Delay of gratification in

children Science, Vol. 244, PP. 933-938.

- Mischel, W., shoda, Y. & Peeke, P. (1988) The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 41, PP. 687-696.
- Mitechell, G. & Hastings, R. (2001). Coping, burnout, and emotion in staff work in community services for people with challenging behaviors. *American Journal of Mental Retardation*, Vol. 106, No. (3), pp. 448-59. (*ERIC DATABASE, NO: EJ634901*).
- Mize, J. & Ladd, G. (1990). A cognitive–social learning: Approach to social skill training with low–states preschool children. *Developmental psychology*, Vol. 26, No. (3), pp 388–397.
- Moore, D. (2001). Reassessing emotion recognition performance in People with mental retardation: A Review. American Journal on Mental Retardation, Vol. 106, No. 6, pp. 481-502. (*ERIC DATABASE, NO:EJ635060*).
- Neisser, U. (1967). Cognitive psychology, New York: Appleton. Baas, J., Grillon, K., B cker, K., Brack, A., Morgan, C., Kenemans, J. & Verbaten, M. (2002). Benzodiazepines have no effect on fear-potentiated startle in humans. *Psychopharmacology*, Vol. 161, pp. 233–247.
- Nelson, T. & Narens, L (1994). Why investigate metacognition?(In)J. Metcalfe & A. P. Shimaura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge. Mit press.
- Nielsen, D., Derber, W., McClellan D., & Crnic, L. (2002). Alterations in the auditory startle response in Fmr1 targeted mutant mouse models

of fragile X syndrome. *Brain Research*, Vol. 927, No. (1), pp. 8-17.

- Nitschke, J., Jackson, D. C., Mueller, C. J., Dolski, I. & Dalton, K. M. (2003). Now you feel it, now you don't: Frontal EEG asymmetry and individual differences in emotion regulation. *Psychological Science*, Vol. 14, pp. 612-617.
- Nitschke, J. Nelson, E. E., Rusch, B. D., Fox, A. S., Oakes, T. R. & Davidson, R. J. (2004). Orbitofrontal cortex tracks positive mood in mothers viewing pictures of their newborn infants. *Neuroimage*, Vol. 21, pp. 583-592.
- Nummela, R. & Rosengren, T. (1986). What is happening in students' brains may redefine teaching. *Educational Leadership*, Vol. 43, No. (8), pp. 49--53.
- Patrick, C., Berthot, B., Moore, J. (1996). Diazepam blocks fear-potentiated startle in humans. *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 105, pp. 89-96.
- Peele, S. (1989). *The diseasing of America*. Boston: Hoghton Mifflin.
- Pennebarker, T. (1993). Socil mechanisms of constraint. (IN) D. Wegner & j. Pennebarker (Eds), *Handbook Of mental control*, pp. 200-219. englewood cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pike, J., Smith, T. & Hauger, R. (1997). Chronic life stress alters sympathetic, neuroendocrine, and immune responsivity to an acute psychological stressor in humans. *Psychosomatic Medicine*, Vol. 59, pp. 447-457.
- Pressley, M. (1988). What is strategy instructional enrichment and how to study it: illustrations from research on children prose memory and

comprehension (In) F. E Weinter & M. Perlmutter (eds.), *Memory development.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Riemann, R. Angleitner, A., & Strelau, J. (1997). Genetic and environmental influences on personality: A study of twins reared together using the self-an peer reported NEO-FFI scales. *Journal of Personality,* Vol. 65, pp. 449-475.
- Riskind, J. (1984). The stoop to conquer: Guiding and self – regulatory functions of physical posture after success and failure. *Journal of Personality and Social psychology,* Vol. 47, pp. 479 – 493.
- Rojahn, J., Rabold, D. &Schneider, F. (1995). Emotion specificity and mental retardation. *American Journal of Mental Retardation,* Vol. 99, pp. 477-486.
- Rose, S., karmin, l. & Lewontin, R. (1984). *Not in our genes.* London.
- Rosenkranz, M., Tackson, D., Dalton, K., Dolski, I., Ryff, C., Singer, B., Muller, D., Kallin, N. & Davidson, R. (2003). Affective style and invivo immune response: Neurobehavioral mechanrisms, *PNAS,* Vol. 100, No. (19), pp 11148–11152.
- Roynet, S. (1964). Aninvestigation of the change in frequent of mental deficiency in Sweden during the last decades. *Journal of Mental Deficiency,* Vol. 2, pp 567 – 571.
- Salovey, P. & Aluminium, J. (2000). Meta–Mood Dispositionen and problemlosen. universitat kassel projekt. Webpage available online at (*http://www. uni-kassel. ed*), in deutsch language.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C. & Palfai, T. (1995). Emotional attention, darity, and repair: Exploring emotional

intelligence using the trait metamood scale. (1n) J. Pennebaker, (Ed), *Emotion disclosure, and health*, pp 125–154. Washington: American psychological Assn.

- Schalling, D. (1985). Personality correlates of elevated blood pressure. (In)c. spielberger, I. Sarason &P. Defares (eds.), *Stress and anxiety*, pp. 241-251. Washington: Hemisphere.
- Servatius, R. & Beck, K. (2005). Mild Interoceptive Stressors Affect Learning and Reactivity to Contextual Cues: Toward Understanding the Development of Unexplained Illnesses. Webpage available online at *(www. neuro-psychopharmacology. org).*
- Shapiro, D. H. (1982). Overview: Clinical and physiological comparisons of meditation with other self-control strategies. *American Journal of Psychiatry*, Vol. 139, pp. 267-274.
- Shapiro, L. (1997). *How to raise a child with a high EQ: A parents guide to emotion intelligence*. New York: Harper Perennial.
- Shapiro, L., Schwartz, G. E. & Bonner, G. (1998). Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioral Medicine*, Vol. 21, pp. 581-599.
- Simon, E. (1995). The relationships among facial emotion recognition, social skills, and quality of life. Research in Developmental Disabilities, Vol. 16, No. 5, pp. 383-91. (*ERIC DATABASE, NO: EJ511825*).
- Sperce J., Helmreich, R. & Pred, R. (1987). Important versus achievement strivings In The type Apattern. *Journal Of applied Psychology*, Vol. 12, PP. 522-528.

- Sternberg, E. (1997). Emotion and disease: From balance of humors to balance of molecules. *Nature Medicine*, Vol. 3, No. (3), pp264-267.
- Sternberg, J. R. (1999). Cognitive psychology. New York Harcourt barce collage publishers.
- Sternberg, R. & Wagner, R. (1986). *Practical intelligence.* New York: Cambridge university press.
- Strack, F., Martin, L. & Stepper, S. (1988). Inhibiting and Facilitating conditions of facial expressions: A mon–obtrusive test of the facial feedback hypothesis; *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 54, pp. 768–776.
- Strack, S. & Coyne, J. (1983). Social confirmation of dysphopia. *Journal of Personality and Social Psychology,* Vol. 44, PP. 798-806.
- Sutton, S. K. & Davidson, R. J. (2000). Prefrontal brain electrical asymmetry predicts the evaluation of affective stimuli. *Neuropsychologia*, Vol. 38, pp. 1723-1733.
- Swolin – Eide, D. & Ohlsson, C. (1998). Effect of cortisol on the espression of interleukin – 6 and interleukin – 1â in human osteoblast cells. *Journal of Endocrinology*, Vol. 156, pp 107 – 114.
- Sylwester, R. (1995). *Acelebration of newros: An Educator s Guide to the human brain.* Alexandria: ASCD, co.
- Teasdale, J. D. (1999). Metacognition, mindfulness, and the modification of mood disorders. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, Vol. 6, pp. 146-155.
- Teasdale, J. D., Williams, J. M., Soulsby, J. M., Segal, Z. V.,

Ridgeway, V. A., & Lau, M. A. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 68, pp. 615-623.

- Thayer. R.E. (1989) The Biopsychology of Mood and arousal. New York : Oxford University press
- Tice D. & Baumeister, R. (1993). Controlling anger: Self-induced emotion change. (In) D. Wegner & J. Pennebaker (eds.), *Handbook of mental control*, (pp. 393-409). Englewod Cliffs, NJ: PernticeHall.
- Tindall, J. & Salmon-White, S. (1993). Feelings: The 3 R's - Receiving, Reflecting, Responding. Bristol, PA: Accelerated Development, Webpage available online at (*www. google. com*).
- VanEgern, 1., Abelson, J. &Thornton, D. (1978). Cardiovascular consequences of expressing anger in a mutually dependent relationship. *Journal of Psychosomatic Research*, Vol. 22, pp. 537-548.
- VanHook, E. &Higgins, E. (1988). Self-related problems beyond the self–concept: Motivation al consequences of discrepant self- guides. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 55, pp. 625-633.
- Walter, T. (2005). Developmental disabilities and mental retardation: What are they? Webpage available online at (*http://www. codi-ak. org*).
- Walz, N. (1994). Recognition of facial expressions by aggressive and Non aggressive adult males with mental retardation. Unpublished master's thesis, University of Illinois at Chicago. Web page available

online at (*www. yahoo. com*)

- Walz, N. & Benson, B. (1996). Labeling and discrimination of facial expressions by aggressive and non aggressive men with mental retardation. American Journal on Mental Retardation; Vol. 101, No. 3, pp. 282-291. (*ERIC DATABASE NO: EJ535776*).
- Walz, N. & Benson, B. (1998). Understanding of emotion-descriptive and abstract concepts by aggressive and non aggressive adults with mental retardation. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, Vol. 33, No. 3, pp. 273-279 (*ERIC DATABASE_NO: EJ577347*).
- Wegner, D. (1994). Ironic processes of mental control. *Psychological Review*, Vol. 101, pp 34 – 52.
- Williams, G. & Kleinke, C. (1993). Effects of mutual gaz and touch on attraction, mood and cardiovascular reactivity. *Journal of Research in Personality*, Vol. 27, pp. 170-183.
- Word, C. & Eisler, R. (1981) Type A behavior, achievement striving, and a dysfunctional self evaluation system. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 53, pp. 318-326.
- Xie, J & McCobb, D. (1998). Control of alternative splicing of potassium channels by stress hormones. *Neurobiology and Behavior*, Vol. 280, No. (53), pp 443–446.
- Xu, H., Wei, H., Tassone, F., Graw, S., Gardiner, K. & Weissman, S. (1995). A search for genes from the dark band regions of human chromosome 21. *Genomics*, Vol. 27, pp. 1 8.
- Yager, R. (1992). *The status of Scince, techonology, Society reform*

efforts round. The World International Council of Association for Science Education (ICASE), year book.

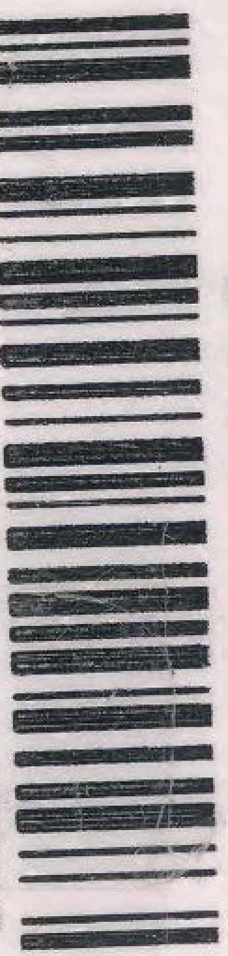
- Yeany, R. (1986). Analyzing hierarchical relationships among modes of cognitive reasoning and integrated science process skills. *Journal of Research in science Teaching,* Vol. 3, No. (4), pp. 277–291.
- Zajonc, R. (1965). Social fasilitation. *Science*, Vol. 149, pp. 269-274.
- Zajonce, R., Murphy, S. & Inglehart, M. (1989). Feeling and facial efference. *Psychological Review*, Vol. 96, pp. 395 – 446.
- Zanella, A. (2005). Stress, welfare, and emotional regulation.. Webpage available online at (*www. yahoo. com*).

METAEMOTION

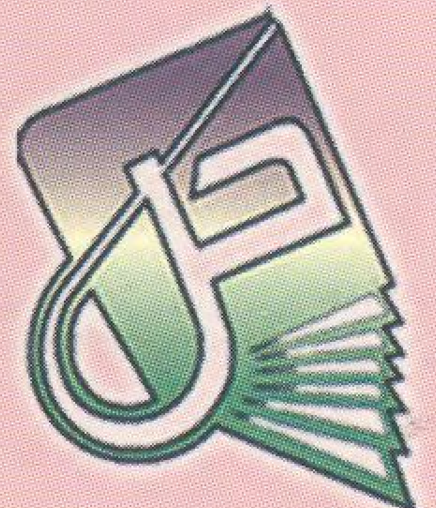
في هذا الكتاب

تنظير يعتبر الأول من نوعه فيما أطلق عليه المؤلفان " الميتا معرفية" . وفي الوقت الذي مهد المؤلفان لهذا البعد . بمدخل عن الإنفعالات والعواطف .. تم جمع ما كتب في الغرب عن وعي الإنسان بانفعالاته وإدارتها .. وهذا هو المعنى المباشر لمصطلح الميتا معرفية . ثم أضافاه جوانب تنظيرية آخرى تشكل في مجملها نظرية هي الأولى من نوعها في البلاد العربية عن الميتا معرفية . ثم تناول الكتاب " الميتا إنفعالية " كعجز ميتا إنفعالي عن المعاقين ذهنياً .. ولم يكتفي الكتاب بالنظرية . لكنه عرض نماذج للتدريب عن الميتا معرفية . نظرياً وعملياً في شكل 18 جلسة محددة .. إن هذا الكتاب يعتبر مرجعاً مهماً للباحثين في مجال علم النفس المعرفي بصفة عامة ومجال التربية الخاصة على وجه الخصوص.

الناشر


Bibliotheca Alexandrina
06725525


9789957243463



دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع
عمان - شارع السلط - مجمع الفحيص التجاري
تلفاكس : 4612190 6 962+ ص.ب 922762 عمان 11192 الأردن
www.darsafa.net E-mail:safa@darsafa.net